

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Odsjek za pedagogiju
Nastavnički smjer

Leona Pokrivač

Učenje njemačkog jezika u dječjem vrtiću
Diplomski rad

Mentori: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić
dr. sc. Neven Hrvatić

Zagreb, svibanj 2016.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Temeljni pojmovi	3
2.1. Rano učenje i rano učenje stranih jezika	3
2.1. Kultura i poimanje kulture	5
3. Razvoj djeteta do sedme godine.....	7
3.1. Razdoblja ranog djetinjstva	8
3.2. Piagetova teorija kognitivnog razvoja djeteta predškolske dobi	10
3.2.1. Senzomotoričko razdoblje	11
3.2.2. Predoperacijsko razdoblje	12
3.2.3. Razdoblje konkretnih operacija	13
3.2.4. Razdoblje formalnih operacija	13
3.2.5. Kritika Piagetove teorije.....	13
4. Jezični razvoj djeteta	15
4.1. Što djeca uče o jeziku?.....	15
4.2. Predispozicije za učenje jezika	17
4.3. Uloga input-jezika	17
4.4. Imitacija u svrhu učenja jezika i kulture	18
5. Učenje stranog jezika u ranoj dobi	20
5.1. Ciljevi učenja stranog jezika u ranoj dobi	20
5.2. Idealno doba za usvajanje stranih jezika	21
5.3. Učenje stranih jezika u Njemačkoj	22
6. Programi i modeli učenja njemačkog jezika u hrvatskim dječjim vrtićima.....	24
6.1. Korišteni modeli.....	24
6.1.1. Cjelodnevni model učenja njemačkog jezika ili potpuna imerzija.....	26
6.1.2. Poludnevni model učenja njemačkog jezika ili djelomična imerzija.....	27
6.1.3. Skraćeni model učenja s elementima njemačkog jezika	28
7. Bilingvizam kao posljedica ranog učenja stranog jezika	29
7.1. Simultani bilingvizam.....	29
7.2. Sukcesivni bilingvizam	30
8. Zakonska regulativa	31
8.1. Europska jezična politika	31

8.2. Jezična politika na državnoj razini	32
9. Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju	35
9.1. Interkulturalizam i interkulturalna kompetentnost	35
9.2. Interkulturalizam i školstvo	38
9.3. Interkulturalno kompetentan odgajatelj	40
9.4. „Strani jezik – medij interkulturalne komunikacije“ (Prtljaga: 73).....	41
10. Zaključak	43
11. Empirijski dio	44
11.1. Metodologija	44
11.2. Cilj istraživanja	44
11.3. Zadaci	44
11.4. Hipoteze	45
11.5. Nezavisne i zavisne varijable	45
11.6. Uzorak istraživanja	45
11.7. Mjerni instrumenti	46
11.7.1. Analiza i usporedba programa	46
11.7.2. Polustrukturirani intervju	46
11.7.3. Način prikupljanja podataka	46
11.8. Rezultati	47
11.8.1. Analiza programa	47
11.8.2. Rezultati intervjua	50
11.8.2.1. Profili ispitanica	50
11.8.2.2. Njemački jezik u skupinama	51
11.8.2.3. Razumijevanje interkulturalnog učenja	52
11.9. Verifikacija hipoteza	52
12. Završna razmatranja	54
Popis literature	
Sažetak	
Zusammenfassung	
Prilozi	

1. Uvod

Predmet ovog diplomskog rada je učenje, odnosno usvajanje njemačkog jezika u ranoj dobi i njegov utjecaj na razvoj interkulturalne osjetljivosti, osvještavanje kulturnih razlika te njihovo prihvaćanje.

Učenje stranog jezika u ranoj dobi pogoduje boljem usvajanju tog jezika, lakšem učenju drugog stranog jezika i razvija naklonost spram stranom jeziku i kulturi koju on nosi u sebi. Nadalje, važno je da društvo spozna nužnost razvoja interkulturalne osjetljivosti, čemu učenje stranog jezika u dječjem vrtiću posebno pogoduje.

U prvom dijelu rada dan je prikaz teorijskih osnova i temelja programa ranog učenja njemačkog jezika, dok drugi dio rada uspoređuje praksu različitih modela učenja stranog jezika u ranoj dobi.

U drugom poglavlju razjašnjeni su osnovni pojmovi korišteni u radu (rana dob, rano učenje, kultura i interkulturalizam), prikazana je povijest ranog učenja stranih jezika na području današnje Republike Hrvatske te je objašnjena razlika u poimanju ranog učenja u hrvatskom, engleskom i njemačkom jeziku. Također se prikazuje rasprostranjenost programa za rano učenje stranih jezika u Republici Hrvatskoj.

Iduće poglavlje daje pregled kognitivnog i jezičnog razvoja djeteta do sedme godine osvrćući se na podjelu razdoblja ranog djetinjstva, Piagetovu teoriju kognitivnog i jezičnog razvoja djeteta i kritiku Piagetove teorije na temelju suvremenih spoznaja.

U četvrtom poglavlju prikazan je jezični razvoj djeteta tokom učenja materinskog jezika. Objašnjena je važnost prvih mjeseci života djeteta zbog učenja jezika i prepoznavanja i povezivanja glasova. Također se osvrćem na spoznaje njemačkog psihijatra, psihologa i profesora Manfreda Spitzera i teoriju Noama Chomskog koji naglašavaju važnost jezičnog okruženja i input-jezika u razvoju jezičnih kompetencija kod djeteta. S obzirom na to da djeca velikim dijelom uče oponašajući odrasle, osvrćem se na važnost jezičnog modela u učenju jezika i kulture.

Sljedeće je poglavlje posvećeno srži teme ovoga rada. Ukratko su opisani ciljevi učenja stranog jezika u ranoj dobi, važnost rane dobi za usvajanje stranih jezika i mogućnosti koje proizlaze iz toga. Nadalje, prikazan je razvoj učenja stranih jezika u dječjim vrtićima u SR Njemačkoj.

Šesto poglavlje služi kao poveznica prakse i teorije prikazane u ovome radu. Uz popis dječjih vrtića na području Zagreba koji u svom radu koriste neki od modela ranog učenja

njemačkog jezika, prikazane su i teorijske osnove cjelodnevnog i poludnevnog modela te skraćenog modela učenja s elementima njemačkog jezika.

Sedmo poglavlje posvećeno je idealnom rezultatu učenja stranog jezika u ranoj dobi – razvoju bilingvizma ili dvojezičnosti. Opisane su dvije osnovne vrste dvojezičnosti (simultani i sukcesivni bilingvizam).

Nadalje, prelazimo na zakonsku regulativu u pogledu učenja stranog jezika u dječjem vrtiću i utjecaju europske jezične politike na suvremeni razvoj hrvatske jezične politike i hrvatskog jezičnog kurikulumu.

Deveto poglavlje opisuje problematiku interkulturalizma u odgoju i obrazovanju, važnost stjecanja interkulturalne kompetentnosti te osvještavanja potrebe za razvojem interkulturalne osjetljivosti kod djece rane dobi na temelju rada interkulturalno kompetentnih odgajatelja i stranog jezika kao medija i spone u komunikaciji dviju kultura.

Posljednje poglavlje prikazuje empirijski dio rada. Na temelju jednodnevnih hospitacija, usporedbe cjelodnevnog i poludnevnog programa i intervjua s odgajateljicama ispitan je utjecaj učenja stranog jezika u dječjem vrtiću na razvoj interkulturalne osjetljivosti kod djece rane dobi.

2. Temeljni pojmovi

2.1. Rano učenje i rano učenje stranih jezika

Prije sagledavanja teme učenja stranog jezika (njemačkog) u dječjim vrtićima i njegova utjecaja na osvještavanje kulture i kulturnih razlika, ali i učenja o drugim kulturama, potrebno je objasniti nekoliko pojmova koji su korišteni u ovom radu. Prije svega važno je naglasiti razliku u poimanju ranoga učenja u hrvatskom, engleskom i njemačkom jeziku te razjasniti koji se od naziva zaista odnosi na učenje stranog jezika u dječjem vrtiću, dakle na djecu dobne skupine od tri, odnosno četiri pa do šest, odnosno sedam godina ili prelaska u osnovnu školu. Prema *Članku 2. Državnoga pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe* dijete je „osoba u dobi od šest mjeseci do polaska u školu koja polazi organizirani oblik predškolskog odgoja i naobrazbe i aktivni je sudionik odgojno-obrazovnog procesa koji se ostvaruje u dječjem vrtiću.“¹ Spomenuto razdoblje nazivamo i rano djetinjstvo.

U engleskom govornom području možemo razlikovati dva stupnja učenja u ranoj dobi. Prvi stupanj (*Early language learning*) odnosi se primarno na početnu situaciju ranog učenja, a to jest od prvog razreda osnovne škole, dok se za rano učenje kako ga mi shvaćamo upotrebljava pojam *Very early language learning*. U njemačkom govornom području ističe se pojam *Früherwerb* koji se odnosi na učenje stranog jezika od prvog do četvrtog, odnosno šestog razreda osnovne škole (Berlin i Brandenburg provode šestogodišnje osnovnoškolsko obrazovanje, dok ostale savezne zemlje imaju četverogodišnje osnovnoškolsko obrazovanje).²

Goethe Institut pod nazivom „*Frühes Fremdsprachenlernen im Bereich DaF*“ nudi materijale za poučavanje njemačkog kao stranog jezika te se upravo ovdje ističe i važnost učenja jezika u području *Elementarbereich*³ koji Duden definira kao „prvi nivo školskog sustava koji obuhvaća dječji vrtić i predškolu“, zbog kojeg postoji podjela na „*DaF im Elementarbereich*“ (njemački kao strani jezik u dječjem vrtiću i predškoli) i „*DaF in der Grundschule*“ (njemački kao strani jezik u osnovnoj školi). Tako se pojam *Früherwerb* postupno proširuje na ustanove ranog odgoja i obrazovanja (u daljnjem tekstu dječji vrtići).

U hrvatskom se govornom području pod pojmom ranog učenja najčešće misli na učenje u dječjim vrtićima. No i ovdje postoje nesuglasice. Tako profesorica Petrović u jednom od svojih znanstvenih članaka proširuje rano učenje stranih jezika na niže razrede osnovne

¹ Usp. *Državni pedagoški standard predškolske ustanove odgoja i naobrazbe, Članak 2.*, <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html> (11. 05. 2015).

² Usp. Dreyer, S. *Was ist die Primarstufe?* Bildungsexperten Netzwerk, <<http://www.bildungsexperten.net/wissen/was-ist-die-primarstufe/>> (05. 09. 2015).

³ Usp. *Elementarbereich*, <<http://www.duden.de/rechtschreibung/Elementarbereich>> (04. 09. 2015).

škole definirajući ga kao „učenje tih jezika u dobi od pete do desete godine života koje je posljedica organiziranog i sustavnog poučavanja skupina učenika u vrtićima i nižim razredima osnovnih škola“ (Petrović: 24).

Praksa poučavanja djece u mladoj dobi ima dugu povijest. Već se početkom 19. stoljeća javlja prvotni oblik ranog učenja u imućnih građanskih obitelji koje su preferirale da njihova djeca uz materinski uče još barem jedan strani jezik (pretežno njemački i francuski).

Nakon Drugog svjetskog rata obustavlja se praksa učenja njemačkog jezika te se iz političkih razloga uvode ruski i mađarski kao prvi strani jezici u niže razrede. Ova se praksa održala sve do početka pedesetih godina prošlog stoljeća, kada se roditeljima pruža veći izbor za odabir prvog stranog jezika, dok se učenje stranog jezika u dječje vrtiće uvodi tek krajem šezdesetih godina, odnosno: „1969. godine kada osječka tvornica sapuna „Saponia“ sponzorira nastavu engleskog jezika u svim tada postojećim osječkim vrtićima“ (Petrović: 25). Već se prije raspada Jugoslavije osjećala potreba za učenjem stranog jezika, što nakon 1991. potvrđuje i povećanje postotka školaraca koji su učili njemački. Naime taj se postotak popeo na cijelih 30% te se rapidno povećavao broj privatnih škola stranih jezika (Budimir, Häusler: 392). Praksa uvođenja njemačkoga kao prvog stranog jezika održala se u cijeloj Hrvatskoj do 2008. godine kada se omogućuje upisivanje izbornog predmeta stranog jezika u prvom razredu osnovne škole te taj jezik tada postaje prvi strani jezik do kraja osnovnoškolskog obrazovanja.⁴ Prema stranicama *Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta* godine 2010. provedena su „452 verificirana programa ranoga učenja stranoga jezika s djecom predškolske dobi“. Više od 69% djece u dobi od 4. do 6. godine života uči jedan strani jezik u sklopu redovitoga programa u dječjem vrtiću ili kao kraći program izvan redovitog programa.“⁵

Prema najnovijim podacima MZOS-a broj djece koja uče njemački u redovitom programu iznosi 12 256 ili 16,73%, dok većina uči engleski jezik (59 356 djece ili 81,02%). Manji broj djece sudjeluje u programima koji nude talijanski jezik (1531 dijete ili 2,10%), francuski jezik (67 djece ili 0,09%) i španjolski jezik (46 djece ili 0,06%).⁶

4 Usp. Odluka o proglašenju zakona o izmjenama i dopunama zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Članak 9., str. 4, <file:///C:/Users/Leona/Desktop/Programcici/Downloads/07_Zakon_o_odgoju_i_obrazovanju_u_OiSS.pdf> (05. 09. 2015).

5 Usp. Predškolski odgoj i naobrazba u 2010., Rano učenje stranih jezika u dječjem vrtiću, <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=21954>> (05. 09. 2015).

6 Usp. Programi predškolskog odgoja i naobrazbe, <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2196>> (05. 09. 2015).

U desetosatne dnevne programe ranog učenja engleskog, njemačkog, talijanskog i francuskog jezika u dječjim vrtićima diljem Republike Hrvatske uključeno je 8.259 djece predškolske dobi ili 11,27%. U petosatne dnevne programe uključeno je 12.250 djece ili 16,72%, a u kraće programe do tri sata dnevno uključeno je 52.750 djece ili 72,00%.⁷

2.1. Kultura i poimanje kulture

Idući važan termin u ovome radu jest kultura. Kultura je kao takva kompleksan pojam, ona je dinamična konstrukcija podložna promjenama te stoga postoji nekoliko desetaka različitih definicija, svaka sukladna području i disciplini kojoj pripada.

Sam naziv izvedenica je iz latinskog *cultus* od *colere* što znači štovati, častiti; obrađivati zemlju. U tom shvaćanju riječi, izraz kultura prvi se puta pojavio u rimsko doba, a kasnije se koristi za obrazovanje, njegovanje i vježbanje duha (Spajić-Vrkaš: 20).

Prema Spajić-Vrkaš kulturu u najširem smislu možemo definirati kao „njegovanje čovjekovih prirodnih sposobnosti i života uopće, stvaranjem materijalnih i duhovnih dobara koji se poučavanjem i učenjem prenose sa starijih generacija na mlađe“ (Spajić-Vrkaš: 21). William A. Haviland u pojam kulture u užem smislu ne ubraja „vidljivo ponašanje, već skup zajedničkih načela, vrijednosti, uvjerenja, ideala i standarda ponašanja kojima se ljudi služe u interpretaciji iskustva i razvoju određenog ponašanja i u tom se ponašanju odražavaju“ (Mrnjaus, Rončević, Ivošević: 23-24).

Kako se ne bi obvezali na jednu definiciju ovog širokog i dinamičnog pojma, Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić navode kako se zapravo radi o 250 različitih definicija kulture koje svrstavaju u pet skupina:

- a) „deskriptivne – u kojima je naglasak na nabranjanju dijelova kulture (najčešće običaja i navika) shvaćene kao cjelina,
- b) povijesne – koje naglašavaju elemente kolektivne baštine ili tradiciju,
- c) normativne – kojima se obuhvaćaju norme ili pravila ponašanja, ideali i vrijednosti i stvarni obrasci ponašanja,
- d) psihološke – u kojima se naglašava sposobnost prilagođavanja, učenja ili navikavanja,

⁷ Usp. Programi predškolskog odgoja i naobrazbe, <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2196>> (05. 09. 2015).

e) genetske – koje naglašavaju značenje kulture kao proizvoda, ideje ili kao simbola“ (Mrnjaus, Rončević, Ivošević: 24).

Jedan od najpoznatijih modela kulture i istovremeno jedini koji ću spomenuti u ovome radu zbog boljeg razumijevanja pojma kulture jest *Model ledenog brijega*. Prema tom modelu postoje dvije razine kulture, kultura s velikim *K* i kultura s malim *k*. Kultura s velikim *K* predstavlja vidljivi dio kulture koji se manifestira u arhitekturi, glazbi, jeziku, umjetnosti i drugim područjima, dok je kultura s malim *k* nevidljiva kao i santa leda u moru. Ovaj dio kulture ima veći opseg te se odnosi na osnovu kulturnih reprezentacija i temelje kulture poput „povijesti grupe ljudi koji su začeli kulturu, njihove norme, vrijednosti, osnovna shvaćanja prostora, prirode, vremena, itd.“ (Mrnjaus, Rončević, Ivošević: 27). Stoga su vidljivi dijelovi kulture samo izraz onih skrivenih, nevidljivih dijelova. Model ledenog brijega služi kao vizualizacija kulture i kulturnih razlika, jer ponekad vidimo samo vrh sante leda, odnosno nečije ponašanje, dok su razlozi i temelji na kojima je to ponašanje osnovano dublji i nama nevidljivi, dakle ispod površine vode (Mrnjaus, Rončević, Ivošević: 27-28).

3. Razvoj djeteta do sedme godine

Kako bi se djetetu pružila najbolja moguća skrb, poticajna okolina i mogućnost razvoja i zadovoljavanja njegovih osnovnih, socijalnih i osobnih potreba tokom boravka u dječjim jaslicama i dječjem vrtiću, potrebno je razumjeti i razvojne mogućnosti djece uključujući razvoj djeteta tokom ranog djetinjstva.

Najveći napredak u razvoju djeteta predškolske dobi možemo zamijetiti u području:

- tjelesnog razvoja,
- psihomotornog razvoja,
- emocionalnog razvoja,
- socijalnog razvoja te
- kognitivnog razvoja.

Ta područja razvoja djeteta protežu se kroz svih pet razdoblja koje obuhvaća rano djetinjstvo čiji detaljniji opis možete potražiti u poglavlju „Razdoblja ranog djetinjstva“.

Tjelesni razvoj obuhvaća različite anatomske i fiziološke promjene koje se zbivaju od začeća do sazrijevanja reproduktivnih organa u pojedinca. Te se promjene najviše zamijete u porastu tjelesne težine, tjelesnom rastu i razvoju i promjeni proporcija tijela (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 12). Tjelesni je razvoj posebice bitan u okviru ovog diplomskog rada, jer obuhvaća i razvoj govornih organa, što je pretpostavka razvoja govora.⁸

Usprkos utjecaju vanjskih čimbenika, prehrane, medicinskih faktora i okolnosti u kojima dijete odrasta i sazrijeva, najveći utjecaj na tjelesni razvoj, koji je podloga razvoja psihomotornih sposobnosti, imaju geni koje dobijemo od roditelja.

Psihomotorni razvoj zaslužen je za koordinaciju pokreta, razvoj senzomotorike, snalaženje u prostoru i hvatanje.

Uz emocionalni razvoj vežemo prepoznavanje emocija, njihovo kontroliranje i iskazivanje. Emocionalni je razvoj zbog utjecaja emocija na ponašanje pojedinca usko povezan sa socijalnim razvojem. Naime, predškolsko razdoblje pruža djetetu povezivanje s vršnjacima, što za posljedicu ima smanjenje ovisnosti o roditeljima. Djeca također uče o sebi i svom ponašanju, adaptiraju se na socijalne norme i uče razlučivati dobro od lošeg.

⁸ Usp. *Organische Voraussetzungen für den Spracherwerb*. Praxis für Lern- und Sprachtherapie Niedernberg, <<http://www.lernundsprachtherapie.de/134-0-Organische+Voraussetzungen.html>> (28. 05. 2015).

Posljednje područje obuhvaća kognitivni razvoj djeteta predškolske dobi. To je ujedno i najzanimljivije područje za ovu temu, jer je kognitivni razvoj usko vezan uz razvoj govora. Nekoliko vrsnih pedagoga i stručnjaka iz drugih područja bave se tom temom, među ostalim i Jean Piaget čija će teorija razvoja kognitivnih sposobnosti biti opisana u poglavlju „Kognitivni razvoj djeteta predškolske dobi“.

3.1. Razdoblja ranog djetinjstva

Rano djetinjstvo obuhvaća razdoblje od djetetova začeća do njegova polaska u školu, a dijeli se na: prenatalno razdoblje (od začeća do rođenja), razdoblje novorođenčeta (prva dva tjedna nakon rođenja), razdoblje dojenčeta (od trećeg tjedna do kraja prve godine života), prvo djetinjstvo (od kraja prve do kraja treće godine života), te na predškolsku dob (od kraja treće godine života do polaska u osnovnu školu) (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 11).

Gore spomenutu podjelu na 5 faza ili razdoblja nalazimo kod nekoliko autora, između ostalog kod Sekulić-Majurec, dok postoji i podjela na samo 3 razdoblja (prenatalna faza, razdoblje dojenčeta i doba ranog djetinjstva) (Nikić: 568).

3.1.1. Prenatalno razdoblje

Prenatalno razdoblje i utjecaji na dijete u tim prvim mjesecima od njegova začeća do rođenja imaju prema novijim istraživanjima utjecaj na daljnji razvoj fizioloških i psiholoških struktura pojedinca (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 11). Ovo razdoblje karakterizirano je naglim razvojem svih budućih djetetovih tjelesnih struktura koje su uvjetovane genetskim predispozicijama (nasljeđe), ali i vanjskim čimbenicima. Najvažniji vanjski čimbenici koji pomažu ili se štetno odražavaju u razvoju djeteta odnose se na stil života majke. To su primjerice:

- prehrana majke,
- sklonost ovisnostima poput cigareta ili alkohola,
- razne bolesti,
- stresne situacije i majčino psihičko stanje (Nikić: 568).

Iako se prehrana kao takva često shvaća olako, ona ima značajan utjecaj.

Dobra prehrana majke prvi je uvjet da se njezino dijete dobro razvija. Za dječji psihički razvoj osobito je važna hrana bogata bjelancevinama i mineralnim tvarima u

prvim mjesecima trudnoće (embrionalno razdoblje), jer se tada u djeteta najintenzivnije razvijaju njegove mozgovne strukture koje su anatomska-fiziološka osnova psihičkog života (Furlan: 29).

Psiholog Ivan Furlan tvrdi da žene koje su tokom trudnoće izložene dugotrajnom gladovanju (primjerice tokom ratnih razdoblja) rađaju „tjelesno nedovoljno razvijenu djecu smanjenih intelektualnih sposobnosti (Furlan: 29)“, što se također izražava i u savladavanju govora i učenju stranih jezika.

Pušenje, konzumacija alkohola ili drugih opijata također dovodi do usporavanja tjelesnog razvoja djeteta, što za posljedicu može imati i veću sklonost raznim oboljenjima djeteta kao i zaostajanja u mentalnom razvoju ili čak deformacije tijela ili mrtvorođenčad (Nikić: 568).

3.1.2. Razvoj do prve godine

Novorođenačka dob prema Milanović, Stričević, Maleš i Sekulić-Majurec obilježena je oporavkom od porođajne traume i početkom samostalnog biološkog funkcioniranja novorođenčeta. Novorođenačka dob početna je faza razdoblja dojenčeta koje traje do kraja prve godine, a obilježeno je razvojem diferencijalnog osjeta i percepcije te pojavom jednostavnog učenja i iskazivanja naslijeđenih osobina (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 11).

U ovom razdoblju dijete prolazi senzomotoričko razdoblje, koje je ujedno i prvo od četiri razvojna razdoblja prema Piagetu.

3.1.3. Prvo djetinjstvo i predškolska dob

U ovom radu stavljam naglasak na razdoblje nakon treće godine pa sve do polaska u školu. Tako je razvoj tokom prvog djetinjstva izuzetno važno razdoblje zbog razvoja socijalnih osobina koje dijete koristi za suživot u skupini u dječjem vrtiću tokom predškolske dobi. Osim unapređenja socijalnih vještina uz predškolsku dob vežemo i nagli tjelesni, senzomotorni, psihomotorni i kognitivni razvoj, te razvoj osobnosti pojedinca (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 11).

3.2. Piagetova teorija kognitivnog razvoja djeteta predškolske dobi

„Ženevski psiholog Jean Piaget, po svom osnovnom obrazovanju biolog, u svojim je brojnim djelima dao najcjelovitiji prikaz razvoja djeteta koji suvremena znanost posjeduje“ (Prebeg-Vilke: 10). „Piagetova oštroumna zapažanja o djeci i opširna razmatranja o njihovom umnom razvoju ne mogu se zaobići kada je riječ o dječjem učenju i mišljenju“ (Wood: 10). „Piagetovo dijete razumije svijet djelujući na njega ili operirajući njime“ (Vasta, Haith, Miller: 33).

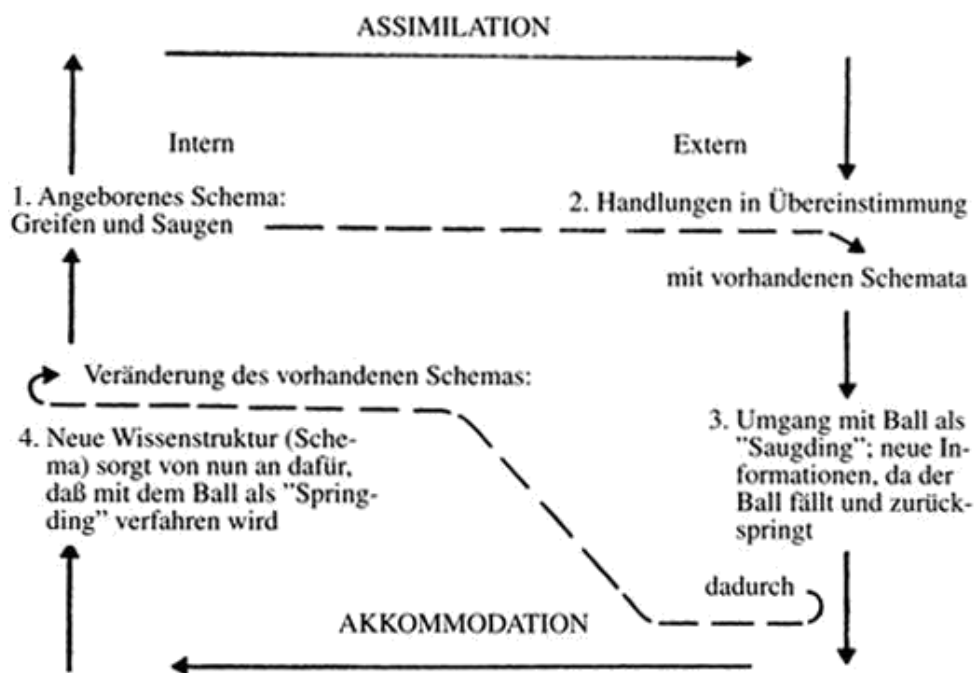
Kognitivna struktura pojedinca izgrađena je od osnovnih elemenata ili kognitivnih shema koje predstavljaju opći potencijal za izvedbu neke vrste ponašanja. Prema Piagetu postoji točno određeni redoslijed kognitivnog razvoja koji je isti u sve djece. Svako dijete prolazi četiri faze kognitivnog razvoja:

- senzomotorička faza,
- predoperacijska faza,
- razdoblje konkretnih operacija,
- razdoblje formalnih operacija,

a te faze imaju točno određeni redoslijed. Kao jedinu razliku među pojedincima možemo istaknuti vrijeme prelaska iz jedne faze u drugu, jer apsolutna dob pojedinih faza nije kod svih jednaka. Svaka se faza razlikuje prema svojim kvalitativnim svojstvima. Važna za ovu teoriju jest ljudska sposobnost prilagodbe na svoju okolinu koju omogućuju procesi adaptacije, akomodacije i asimilacije.

Adaptacija je težnja organizma da se usklađuje s okolinom, a ta funkcija ima dva oblika - asimilaciju koja predstavlja težnju za razumijevanjem novih iskustava na osnovi postojećeg znanja, što je nužno za prilagođavanje svijetu oko nas (ponekad dovodi do iskrivljenja realnosti, ali je nužno za prilagođavanje i razvoj), te akomodaciju koja se odnosi na mijenjanje postojećih spoznajnih struktura da bi se uskladile s novim iskustvima (kada je nova informacija previše različita ili složena da bi se integrirala u postojeće strukture).⁹

⁹ Usp. Ercegovac, I. R. (2012/2013): *Teorija kognitivnog razvoja Jeana Piageta*
<https://marul.ffst.hr/centri/circo/Nastava/Kognitivni_razvoj.pdf> (15. 07. 2015)



Slika 1: Prikaz asimilacije i akomodacije pomoću primjera lopte

Ovi neizbježni procesi za preživljavanje temelji su Piagetove teorije te objašnjavaju njegovu tvrdnju da dijete konstruira znanje o svijetu, umjesto da ga samo prima i bilježi. Oni započinju djetetovim rođenjem i protežu se tijekom cijelog života pojedinca (Vasta, Haith, Miller: 35). Čovjek mora djelovati kako bi izgrađivao svoje mentalne procese. Također, djeca trebaju biti aktivna i kreativna, jer je to jedini način razvijanja razumijevanja za svijet koji ih okružuje. Toj teoriji u korist idu mnogobrojni primjeri dječjih igara, koji nisu samo neke šuplje i beznačajne radnje, već procesi učenja za dijete. Pomoću djetetove imitacije ljudi, igre i načina rješavanja problema dobijemo uvid u oblike prijelaza iz fizičke aktivnosti u mentalnu, drugim riječima, u odnos između djelovanja i misli koji Piaget naziva „misao kao internalizirana radnja“ (Wood: 26). Spoznajući da je dijete aktivno biće koje samostalno kreira svoja znanja možemo shvatiti gdje i kada griješimo u radu s djecom, ali nam istovremeno upravo ova spoznaja olakšava rad, jer shvaćajući dijete kao pojedinca koji aktivno djeluje na svoju okolinu možemo upravo tu spoznaju koristiti kako bismo unaprijedili poučavanje stranih jezika.

3.2.1. Senzomotoričko razdoblje

Novorođenče svojim rođenjem stupa u senzomotoričko razdoblje koje traje do druge godine djetetova života. U tom vremenskom periodu dijete pomoću osjetilnih organa i svojih pokreta sakuplja spoznaje o svijetu koji ga okružuje. Ovo razdoblje Piaget dijeli na manja i

kraća razdoblja: razdoblje refleksa, razdoblje primarnih cirkularnih reakcija, razdoblje sekundarnih cirkularnih reakcija, razdoblje koordinacija sekundarnih cirkularnih reakcija, razdoblje tercijarnih cirkularnih reakcija, razdoblje internalne reprezentacije. U tom razdoblju dijete razvija, usavršava i povezuje senzomotoričke sheme, primjerice djetetovo otkrivanje i igranje svojim rukama ili stopalima. Zatim uči kombiniranje shema zbog rješavanja problema na koji je naišlo ili zbog postizanja nekog cilja. Kao primjer možemo spomenuti plač kako bi ga majka podignula i nosila ili spustila i vodila do željenog cilja. Krajem ovog razdoblja dijete savladava simboličku igru koristeći primjerice nežive objekte za imitiranje živih (stolac kao konj) ili naprosto koristi jedan objekt glumeći da je neki drugi koji mu je u tom trenutku potreban za igru (slike koristi umjesto novčanica). Oko druge godine života dijete savladava „stalnost objekata“. Ono sada shvaća da objekti postoje iako ih ono trenutno više ne vidi. Također nudi složenija rješenja u savladavanju problema, koja zahtijevaju njihovo aktivno rješavanje uz moguće poraze i nove pokušaje. Vrhunac ove faze postignut je kada je dojenče u mogućnosti predvidjeti posljedice svojih radnji (Ross, Marshall, Scott: 263).

3.2.2. Predoperacijsko razdoblje

Drugo je razdoblje predoperacijsko razdoblje koje počinje oko druge godine starosti i traje do šeste godine.

Početak predodžbene inteligencije označava glavni napredak u odnosu na senzomotoričko funkcioniranje. Djetetova intelektualna prilagodba sada je brža, učinkovitija, pokretnija i društveno djeljivija. Predoperacijsko je razdoblje također vrijeme posebnih kognitivnih dostignuća, uključujući kvalitativni identitet, razlikovanje pojavnosti od stvarnog i razumijevanje pogrešnih vjerovanja (Ross, Marshall, Scott: 278).

Simbolička funkcija najvažnija je pretpostavka ove faze. U ovo vrijeme dijete savladava umno rješavanje problema. Sada više nema potrebe da uz pokušaje i poraze savlada neki problem i dođe do rješenja, već to sve radi misaonim putem bez logičnog zaključivanja (Ross, Marschall, Scott: 270-273). Dijete također razmišlja egocentrično što znači da sve gleda samo iz jedne perspektive (svoje) te ima poteškoća sa savladavanjem tuđeg pogleda na neku situaciju. Važan je u učenju i fenomen centriranosti djetetova mišljenja (može se usmjeriti na samo jedan aspekt podražajne situacije) i konkretnost (više se orijentira na predmete koji su u blizini).¹⁰

¹⁰ Usp. Ercegovac, I. R. (2012/2013): *Teorija kognitivnog razvoja Jeana Piageta*
<https://marul.ffst.hr/centri/circo/Nastava/Kognitivni_razvoj.pdf> (15. 07. 2015)

Piaget ovdje navodi i egocentrični govor. „Naziva ga egocentričnim jer je upravljen prema djetetu samom, ali ne stoga što dijete ne interesiraju mišljenje i pogledi drugih ljudi, nego zato što ne shvaća da su njihovi pogledi i potrebe drugačiji od njegovih (Prebeg-Vilke: 11).“ Ovaj govor obuhvaća „ponavljanje riječi i slogova koje nema nikakve društvene funkcije, monologe u kojima dijete govori samome sebi i kolektivne monologe u kojima drugo lice služi kao poticaj za govor djeteta, ali se od njega ne očekuje da razumije ili prati govor (Prebeg-Vilke: 11-12).“

Prednost ove razvojne faze jest sposobnost djeteta da neživim objektima pripisuje nadnaravna svojstva i osobine. Tako je primjerice u učenju jezika moguće koristiti lutku s kojom djeca govore samo na stranom jeziku koji uče (njemački).

3.2.3. Razdoblje konkretnih operacija

Treće razdoblje traje približno od šeste do jedanaeste godine starosti. S obzirom da ovo razdoblje prema Piagetovom istraživanju prelazi predškolsku dob, spomenut ću samo nekoliko važnih odlika za koje su novija istraživanja pokazala da ih savladavaju već djeca u predškolskoj dobi (Ross, Marschall, Scott: 288).

Djeca stječu sposobnost logičnog mišljenja te mogu izvoditi mentalne operacije na česticama znanja koje posjeduju (zbrajati, oduzimati ili slagati u red) (Vasta, Haith, Miller: 35). Ovo je razdoblje bitno i zbog načela konzervacije. Djeca se mogu istovremeno koncentrirati na više aspekata podražajne situacije. Također se smanjuje centriranost i egocentričnost mišljenja (Mietzel: 86).

3.2.4. Razdoblje formalnih operacija

Četvrto i posljednje razvojno razdoblje naziva se razdoblje formalnih operacija, a proteže se od jedanaeste godine do odrasle dobi. Osoba stječe sposobnost hipotetskog i logičnog mišljenja. „Ovaj period uključuje sve više stupnjeve apstraktnih operacija koje ne zahtijevaju konkretne objekte ili materijale. Najjasniji je primjer toga sposobnost razumijevanja događaja ili odnosa koji su samo mogući za razliku od onih koji stvarno postoje“ (Vasta, Haith, Miller: 35).

3.2.5. Kritika Piagetove teorije

Takozvani „neopiagetovci“ grade svoja istraživanja na Piagetovoj teoriji, dok s druge strane postoje protivnici te teorije koji ističu manjkavost u istraživanju razvoja i uloge jezika i

komunikacije te općenito podcjenjivanje djetetovih sposobnosti u predškolskom razdoblju. Također se kritizira Piagetov stav o različitim mehanizmima učenja materinskog i stranog jezika. Naime, istraživanja u području neurobiologije pokazuju da su procesi učenja stranih jezika i savladavanja materinskog jezika jednaki te da nema učenja bez usvajanja.¹¹

Nadalje, Piaget osporava djetetovo učenje ukoliko ga se prije sedme godine poučava. „Svaki prerani pokušaj 'poučavanja' uroditi će neuspjehom jer djeca ne mogu izvoditi potrebne mentalne operacije, u logičkom smislu, za razumijevanje onoga što im se kaže (Wood: 29).“ No i ovdje znanstvenici ukazuju na razlike između Piagetove teorije i rezultata istraživanja. Zahvaljujući spoznajama iz neurobiologije znamo da za učenje stranog jezika (u ovom slučaju njemačkog) nikako nije prerano započeti u predškolskom ili predoperacijskom razdoblju. Također bi izostajanje poučavanja, odnosno djetetova nemogućnost da u razdoblju prije sedme godine starosti bude poučavan rezultiralo zaključkom kako je odgajatelj, odnosno učitelj u učenju stranog (njemačkog) jezika nepotreban, jer prema Piagetu djeca uče vlastitim promišljanjem. Činjenici da ona uče na takav način ništa ne prkosi, no važno je spoznati da djeca ne uče samo vlastitim promišljanjem, već i oponašanjem, igranjem i drugim aktivnostima u kojima je odgajatelj aktivno uključen i služi kao model pomoću kojeg se dijete senzibilizira za jezični sustav stranog (njemačkog) jezika. Iz toga se i stvara nužnost odgajateljevog dobrog izgovora zbog potrebe za odličnim govornim modelom.¹²

Nadalje, kritike nailazimo i u teoriji egocentričnog govora. Vygotski naime smatra kako je „prvobitna funkcija govora funkcija priopćavanja, društvenog povezivanja i odraslih i djeteta na okolinu“ (Prebeg-Vilke: 13). Tek u kasnijoj fazi dolazi do diferencijacije između komunikativnog i egocentričnog govora.

Možemo zaključiti kako je Piagetov doprinos značajan za današnje shvaćanje djeteta. Postoje i neke manjkavosti u njegovim tezama, no jedno ostaje sigurno, „razvoj jezika u djeteta prati mišljenje. Čak i za dijete koje govori jezik ne može biti izvor razumijevanja fizičkog svijeta, iako može služiti za prijenos informacija“ (Prebeg-Vilke: 12).

¹¹ Usp. Spitzer, M. *Wie lernen Kinder? Aktuelles aus der Gehirnforschung*, <<https://www.youtube.com/watch?v=vujELzwcdpQ>> (07. 09. 2015).

¹² Usp. Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte GmbH, *Landesmodellprojekt „Sprache fördern“ - Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung* - <http://www bbw-leipzig.de/fileadmin/user_upload/1_Gruppe/Downloads/Gesamtbericht_Ist-Analyse_Sprache_foerdern.pdf> (09. 09. 2015).

4. Jezični razvoj djeteta

Kako je u prijašnjem poglavlju već bilo istaknuto da djeca uče strane jezike koristeći iste mehanizme kao i za učenje materinskog jezika, važno je poznavati i proces učenja materinskog jezika radi boljeg uvida u samu temu učenja njemačkog jezika u predškolskoj dobi.

Suprotno procesu sazrijevanja, koji se odvija bez utjecaja okoline, proces učenja jezika usko je povezan s okruženjem u kojem dijete raste (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 12).

4.1. Što djeca uče o jeziku?

Trogodišnjaci su pametniji od najnovijih tehnoloških izuma koji koriste najnaprednije računalne sustave (Gopnik, Meltzoff, Kuhl: 96). Iako ova izjava na prvi pogleda zvuči pomalo suludo, jer smo svakodnevno okruženi medijima i život bez njih u današnje vrijeme ne bi bio moguć, ona je itekako istinita te je možemo iščitati iz knjige „Znanstvenik u kolijevci“. Računala nisu dovoljno napredna da bi vodila razgovore na način na koji ih vode ljudi međusobno, nisu programirana da prepoznaju drugačije izgovorene glasove kao alofone istog fonema te ne prepoznaju prebrzo izgovorene rečenice. Naspram tome, djeca predškolske dobi u stanju su prepoznati foneme neovisno o osobi koja ih izgovara (majka ili otac), neovisno o brzini izgovaranja i načinu izgovaranja (pjevanje ili sporo govorenje). Upravo ta sposobnost koju učimo u svega prvih nekoliko mjeseci našega života i danas je, u doba velikih tehnoloških i računalnih otkrića, računalnim inženjerima nedostižna.

Čovjek je već nakon svog rođenja orijentiran na jezik koji ga okružuje, jer se novorođenče intuitivno prilagođava konceptu jezika koji ga okružuje. Učenje jezika postaje svjesno već tokom djetetove druge godine, kada se jezik i mišljenje spajaju (Widlok, Petravić, Org, Romcea: 12). Neurolozi, lingvisti i sociolingvisti pokušavaju desetljećima odgonetnuti proces razumijevanja riječi, kodiranja i dekodiranja signala. „Filozofi su tisućljećima mozgali o pitanju kako riječi mogu nešto značiti. Gotovo da izgleda kako postoji magična veza između riječi koje koristimo i vanjskoga svijeta“ (Gopnik, Meltzoff, Kuhl: 97).

„Dojenčad je već u prvim mjesecima života sposobna komunicirati s vanjskim svijetom“ (Szagun: 35, s njemačkog prevela L. P.) te „ljudi od rođenja preferiraju ljudske glasove“ (Szagun: 43, s njemačkog prevela L. P.).

Vikanje, smijanje, izgovaranje naočigled nesmislenih slogova – sve su to radnje koje dijete poduzima kako bi stvorilo socijalnu povezanost s majkom i ocem te imaju komunikativnu funkciju u stvaranju komunikativne situacije. Na primjer, kada se dijete smije i tako pridobije pozornost odrasle osobe koja mu posveti više vremena. Smijanje je u ovom kontekstu socijalni signal čija je svrha produljivanje socijalne interakcije (Szagun: 35).

Iako novorođenčad i dojenčad nisu u mogućnosti povezati riječi koje čuju i stvari koje one označavaju, oni primjećuju ritmičke i melodijske razlike u redoslijedu slogova pojedinih riječi te njih povezuju s određenim komunikativnim situacijama. Upravo je to tehnika pomoću koje djeca razlikuju razne zabrane od igre, pokušaja smirivanja ili drugih komunikativnih situacija.

Važna je za učenje materinskog jezika i sposobnost razlikovanja slogova koji pripadaju nekom jeziku od onih koji ne pripadaju glasovnoj strukturi tog jezika. Tu sposobnost možemo primijetiti već u prvim tjednima djetetova života. Tako već u prvih šest mjeseci možemo i aktivno testirati tu sposobnost na način da u riječi koje izgovaramo ubacimo neku stranu riječ ili neki izmišljeni poredak slogova bez značenja ili varijaciju određenog slova (primjerice glasa „r“). Čuvši to, dijete će odmah reagirati i iskazivati znatiželju jer je u mogućnosti da čuje i primijeti najmanja odstupanja od jezika koji ga svakodnevno okružuje. Ta sposobnost se do prve godine ograničava na razlikovanje jezičnih struktura materinskog jezika (Szagun: 35) i varijacije glasa „r“ stapaju se u jedan glas bez obzira na način izgovaranja.

Szagun navodi istraživanje u kojem su dojenčad bila testirana na razlikovanje zvučnih i bezzvučnih glasova te je potvrđeno kako jednomjesečna djeca razlikuju zvučne i bezzvučne glasove. No to razlikovanje nije jedino, već mogu razlikovati i različite varijante unutar jedne kategorije (glas „r“ iz prijašnjeg primjera) (Szagun: 44).

Iz navedenih rezultata istraživanja možemo zaključiti kako:

sposobnost razlikovanja glasova s obzirom na zvučnost, odnosno bezzvučnost i s obzirom na mjesto artikulacije nije rezultat postojanja mehanizma kojim se razlikuju jezične varijante, već je rezultat djelovanja općeg mehanizma za obradu auditivnih podražaja koji koristimo za jezične i nejezične podražaje (Szagun: 47, s njemačkog prevela L. P.).

4.2. Predispozicije za učenje jezika

Djeca mogu u kratkom vremenskom razdoblju savladati nekolicinu izazova o kojima zdrava, odrasla osoba ne razmišlja, premda su dio svakodnevnice. Tako djeca unutar nekoliko tjedana naprave stotinjak pokušaja stajanja. Neki, posebno oni prvi, rezultiraju padom, drugi izgledaju sve uspješnije, sve dok dijete konačno ne savlada stajanje i ne krene na drugi korak – hodanje. Manfred Spitzer, njemački psihijatar, psiholog i profesor, u jednom je od svojih predavanja rekao kako djeca zapravo uče kroz naizgled neuspjele pokušaje stajanja koji rezultiraju padovima, budući da upravo na taj način mozak uči održati ravnotežu.¹³

Gotovo ista zapažanja vidimo i u učenju jezika. Djeci je do dvanaeste godine moguće neopisivom brzinom i spretnošću naučiti jedan ili više jezika, bilo da je riječ o materinskom ili stranom jeziku.¹⁴

4.3. Uloga input-jezika

Prije učenja prve riječi potreban je neki podražaj koji u ovom kontekstu nazivamo input. Noam Chomsky uspoređuje dijete s lingvistom, jer smatra da i jednome i drugome jedino na raspolaganju stoje osnovni podaci o jeziku koji čuju oko sebe i na temelju tih podataka ili inputa konstruiraju jezični sustav s njegovim pravilima (Prebeg-Vilke: 19). Iako toga nismo svjesni, učeći jezik konstruiramo pravila koja koristimo pri uporabi tog jezika. Tako je Spitzer u jednom od izlaganja napravio kratki prikaz nesvjesnog usvajanja jezičnih pravila koristeći riječi bez značenja kako bi dokazao da nesvjesno usvajamo pravilo da glagoli koji završavaju u infinitivu na *-ieren* nemaju prefiks *ge-* u participu perfekta¹⁵, jer „izvorni govornik proizvodi rečenice koje su u skladu sa sustavom njegova jezika i razlikuje ih od rečenica koje nisu s njim u skladu“ (Prebeg-Vilke: 19).

Szagun u kontekstu inputa spominje jedan, za ovaj rad zanimljiv fenomen, a to je „jezik usmjeren djetetu“ (germ. an das Kind gerichtete Sprache, en. Child directed speech). U svakodnevnom razgovoru s djecom naginjemo pojednostavljenju rečenica i izraza koje koristimo. Naša je artikulacija također jasnija, a važnije dijelove razgovora ponavljamo. Ovaj fenomen je u prošlosti često istraživao i prvotno nazvan *Motherese*, jer se smatralo da ovu

¹³ Usp. Spitzer, M. *Digitale demenz*. (predavanje, 26. 03. 2013).
<<https://www.youtube.com/watch?v=FnDEF7Aw9HI>> (02. 06. 2015).

¹⁴ Usp. Küls, H. *Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb*. Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch. <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1024.html>> (02. 06. 2015).

¹⁵ Usp. Spitzer, M. *Wie lernen Kinder? Aktuelles aus der Gehirnforschung*, (20:00)
<<https://www.youtube.com/watch?v=vujELzwcdpQ>> (07. 09. 2015).

vrstu govora primjenjuju isključivo majke, no kasnija istraživanja pokazuju kako nije bitno tko se djetetu obraća, već da se osoba obraća djetetu. Ovaj fenomen također pomaže djetetu u učenju gramatike svog materinskog jezika (Szagun: 172-174).

Moerk u istraživanjima zaključuje kako jedno dijete mjesečno ima prilike čuti 250 000 majčinih input-izjava. Od tih 250 000 otprilike 42 000 otpada na subjekt-glagol-objekt rečenice, 17 000 na rečenice s pomoćnim glagolima, a 19 000 na rečenice konstruirane kao pitanja (Szagun: 262).

Važnost inputa u usvajanju jezika vidljiva je i na primjerima takozvane „divlje djece“. Naime, djeca odrasla u okruženju lišenom ljudskog govora nakon petnaeste godine teško usvajaju ljudski jezik (Szagun: 249). Najsuvremeniji primjer je djevojčica Genie¹⁶ koja je s nepunih 20 mjeseci bila izolirana sve do svoje trinaeste godine. S obzirom na lišenost socijalnog, jezičnog i kulturnog utjecaja, Genie se teško privikavala na njoj posve novi i nepoznati svijet prepun socijalnih interakcija i input-jezika te je naučila koristiti rečenice sastavljene od maksimalno dvije riječi.

4.4. Imitacija u svrhu učenja jezika i kulture

Djeca su svakodnevno izložena raznim govornim situacijama u kojima dobivaju input. Ponekad, u želji da svakodnevno napreduju u svojim sposobnostima, ona koriste imitaciju radi učenja. Imitacija se može odnositi na pokrete i različite radnje, no u svrhu ovoga rada skrenut ću pozornost na imitiranje govora u svrhu učenja istog.

Bloom i suradnici (Szagun: 257) definiraju ponavljanje inputa kao imitaciju kada: a) su riječi u potpunosti ili djelomično ponovljene, b) ponovljenoj izjavi nije dodano ništa novog, c) nije bilo više od pet izjava između modela-rečenice i ponovljene rečenice. Djeca tako koriste imitaciju za učenje nove gramatičke strukture ili naprosto novih riječi, međutim, istraživanja pokazuju da djeca ponavljaju izjavu samo kada shvaćaju njeno značenje. Dakle, imitacija se koristi u svrhu učenja, na način da se određena izjava ponavlja, uz uvjet da je pojam djelomično poznat, ali nije dio aktivnog rječnika djeteta. Možemo zaključiti kako imitirane izjave nisu beznačajne.

Nadalje, imitacija se događa u socijalnom i kulturnom kontekstu te je način socijalnog i kulturnog učenja. Tomasello u svojim istraživanjima pridaje pozornost djetetovoj intenciji

¹⁶ Usp. *Genie (feral child)*, <[https://en.wikipedia.org/wiki/Genie_\(feral_child\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Genie_(feral_child))> (19. 09. 2015.)

da shvati komunikativnu namjeru sugovornika. Dakle, nije sama izjava ono što dijete uči, nego je i komunikativna namjera u centru djetetove pozornosti (Szagun: 259).

Majke su sklone imitirajući dječje izjave dodavati nedostajuća slova ili riječi ili ispravne rečenične konstrukcije. No imitacija nije fenomen koji se javlja u svih roditelja i djece. Szagun tvrdi kako nisu sva djeca sklona imitaciji te je sklonost imitiranju izjava usko povezana s roditeljevom sklonošću imitiranju izjava (Szagun: 260).

Primjeri imitacija:

MOT: oh die mülltonne ist übervoll.

KON: übervoll.

MOT: mama pack´ den grünen müll in die biotonne.

KON: biatonne.

MOT: kommt jetzt die da dran?

KON: die d(r)an?

MOT: das ist ein puzzle.

SOE: buzzle.

Slika 2: Imitacija govora

Na *slici 2* prikazan je primjer razgovora u kojem dolazi do procesa imitacije materinskog jezika. Kratica *MOT* označuje majku, dok se za djecu koriste troslovne kratice njihovih imena (*KON*, *SOE*). Iz primjera možemo potvrditi Tomasellovu teoriju o učenju iz kulturnog konteksta.

Iz navedenog možemo zaključiti kako imitacija jest korisna u učenju kulture i jezika, no ona nije prisutna kod sve djece (Szagun: 257) te stoga nije jedini način učenja jezika, nego jedna od istaknutijih strategija koju djeca koriste.

5. Učenje stranog jezika u ranoj dobi

Iz prethodnih poglavlja možemo zaključiti kako su djeca u ranoj dobi veoma senzibilna na vanjske utjecaje te, ukoliko ih izložimo poticajnim utjecajima, ona vrlo brzo usvajaju i uče. Koliko brzo uče, koji su ciljevi učenja jezika u ranoj dobi, koje je razdoblje najpovoljnije za početak učenja jezika i kojim načinima možemo potaknuti učenje drugog stranog jezika izložit ću u ovom poglavlju. Obuhvatit ću modele učenja koji se koriste u učenju stranog jezika u ranoj dobi u Njemačkoj, kao i modele učenja njemačkog jezika u hrvatskim dječjim vrtićima.

5.1. Ciljevi učenja stranog jezika u ranoj dobi

„Dijete rane dobi najvećim dijelom živi, uči, raste, razvija se i odgaja u obiteljskom kontekstu“ (Petrović-Sočo: 5). No u današnje doba postmodernizma i ubrzanom svijetu tehnološkog napretka te doba informatizacije dolazi do brzih promjena društva. Tradicionalna obitelj se kao takva susreće sve rjeđe, a njeno mjesto zauzimaju moderne obitelji koje imaju jedno bitno zajedničko obilježje; odgoj djeteta u institucionalnom okruženju jaslica i vrtića zbog zaposlenja roditelja.

Osim tehnološkog napretka, važan je i intelektualni napredak pojedinca kako bi opstao na tržištu rada. Posljedica toga jest da često susrećemo ambiciozne roditelje koji svoju djecu zatrpaju raznim aktivnostima s ciljem da bi ona bila što uspješnija. Istina je da upravo te aktivnosti djeci često postanu odbojne u odrasloj dobi.

Kako bi to izbjegli u učenju njemačkog jezika, trebamo imati na umu da pohađanje programa koji obuhvaćaju njemački jezik u vrtiću nikako ne bi trebali rezultirati time da dijete u kratkom roku ovlada njemačkim jezikom. Iako je osnovni cilj učenja stranog jezika „da proizvedemo bilingvalnog odraslog govornika, koji će se koristiti stranim jezikom u svom poslu i životu“ (Prebeg-Vilke: 140), ovdje se dakako stavlja naglasak na *odraslog govornika*, a ne dijete u predškolskom programu. Prema tome je cilj ovih programa senzibilizacija djece za drugi jezik koji će učiti u školi i na kulturu koja se u nekim elementima razlikuje od njihove kulture, s namjerom da kroz godine školovanja nauče strani jezik na bilingvalnoj razini. Koliko je senzibilizacija važna govori Prebeg-Vilke u knjizi „Vaše dijete i jezik“ naglašavajući da djeca koja su u ranoj dobi okružena stranim jezikom gube akcent materinskog jezika kada koriste strani jezik (Prebeg-Vilke: 121).

Kao pedagozi, odgajatelji i profesori njemačkog jezika trebamo pronaći sponu između učenja i igre. Upravo je to razlog zašto su predškolski programi toliko korisni. Oni naime kao kroz igru pružaju djetetu mogućnost da uči, jer upravo to – učenje – jest cilj svake dječje igre. „Djeca svoja znanja od okoline ne preuzimaju pasivno, nego ih aktivno izgrađuju, tj. konstruiraju“ (Slunjski: 15). To se konstruiranje događa u suodnosu s drugima, dakle „djeca svoja znanja sukonstruiraju s drugom (starijom i mlađom) djecom i odraslima“ (Slunjski: 15) kroz igru, jer je igra središnja djetetova aktivnost.

Nadalje, cilj učenja stranog jezika (njemačkog) u ranoj dobi jest i korištenje senzibilnog razdoblja u kojem se dijete te dobi nalazi.

5.2. Idealno doba za usvajanje stranih jezika

Posljednjih tridesetak godina vode se žustre rasprave o optimalnoj dobi za učenje jezika. Prema Piagetu to je dob od sedme do jedanaeste godine dok dijete prolazi razdoblje konkretnih operacija. No već sam prije ukazala na istraživanja koja pokazuju Piagetove greške u izračunima. Naime, djeca i prije sedme godine lako mogu naučiti strani jezik, dok Piagetovu teoriju možemo primijeniti na institucionalno učenje stranog jezika u školskim klupama. Postavlja se pitanje: kada je optimalno razdoblje za učenje novog stranog jezika?

UNESCO-v institut za obrazovanje je u razdoblju između 1970. i 1990. godine organizirao niz sastanaka na međunarodnoj razini koji su potaknuli niz istraživanja o najplodnijem vremenu za učenje stranog jezika. Najočitiiji zaključak svih istraživanja jest da je pogodno doba osnovne škole, ali „samo ako su ispunjeni određeni uvjeti“ (Prebeg-Vilke: 143) što može obuhvaćati velik spektar uvjeta (od djetetovih predispozicija i afiniteta do osvjetljenja u prostoriji u kojoj borave). Analizirajući niz istraživanja Mirjana Prebeg-Vilke došla je do zaključka:

Što ranije to bolje, ali ipak nakon što je dijete do određene mjere usvojilo materinski jezik, posebno njegov sustav izgovora. Ali u tom slučaju treba osigurati dva uvjeta: prvo, da učitelj djeteta bude doista vrstan stručnjak, dobar poznavalac i jezika i dječje psihe, jer treba voditi računa o tome da će budući stav djeteta prema tom jeziku uvelike ovisiti o njegovu emocionalnom stavu prema učitelju i aktivnostima na nastavi stranog jezika. Drugi je uvjet osiguravanje kontinuiteta učenja, dijete brzo usvaja elemente stranog jezika, ali ih i brzo zaboravlja (Prebeg-Vilke: 185).

Dodamo li tome i senzibilizaciju koja se događa u dječjem vrtiću i mogućnost djece starosti do šest godina da crpe glasove iz cijelog fonda glasova koji postoji u ljudskom govoru kako bi imala mogućnost savladavanja stranog jezika bez materinskog akcenta, tada dobivamo najpogodnije rješenje za dob u kojoj je idealan početak učenja stranog jezika – što ranije.

5.3. Učenje stranih jezika u Njemačkoj

Dvojezičnost je u njemačkom društvu sasvim normalna pojava. Skoro svako dijete uči u osnovnoj školi prvi strani jezik. Značajan postotak djece u Njemačkoj ima kao materinski jezik neki drugi jezik (velik broj djece Gastarbeiters i izbjeglica), dok im njemački postaje prvi strani jezik. S obzirom na trenutne okolnosti i broj izbjeglica iz Sirije potražnja za učenjem stranih jezika, ali i njemačkog jezika u dječjim vrtićima diljem Njemačke zasigurno će porasti.

U njemačkom društvu moramo uzeti u obzir jednu važnu stavku, a to je integracija djece stranih državljana u njemačko društvo. U Njemačkoj svako treće dijete do šeste godine i svaki peti školarac ima migracijsku pozadinu. Bitna je u razumijevanju velike ponude u učenju stranih jezika u ranoj dobi i otvorenost njemačkog društva prema svijetu i želja za napretkom, razvojem i učenjem. To dokazuje i činjenica da je od školske godine 2004./2005. strani jezik dio kurikuluma osnovnih škola svih 16 saveznih zemalja.¹⁷

Uz dugu povijest učenja stranih jezika postoji i sve veća potražnja za učenjem jezika u ranoj dobi. Dokaz tomu imamo već na web stranici Goethe Instituta. Naime, kada upišemo u tražilicu Goethe Instituta pojmove „Fremdsprache“ i „Kindergarten“ dobit ćemo popis od 335 članaka o učenju stranog (pretežno njemačkog) jezika u dječjim vrtićima u Europi, metode koje se koriste, načine koje Goethe Institut preporuča i različita istraživanja vezana uz učenje stranog jezika u dječjem vrtiću.¹⁸

Broj dvojezičnih dječjih vrtića se od 2007. godine povećao za 25% te trenutno ima više od 700 vrtića diljem Njemačke koji nude dvojezične programe što je 1% svih dječjih vrtića u Njemačkoj. Postotak se u graničnim regijama čak povećava. Naime, u saveznim

¹⁷ Usp. *Frühes Fremdsprachenlernen in Deutschland.*
<<http://www.goethe.de/lhr/prj/ffl/siu/de7512487.htm>> (31.10.2015.)

¹⁸ Usp. Goethe Institut.

<http://suche.goethe.de/search/Goethe.jsp?spr=de&dir=/&titel=2Suche&noserv=1&noarc=&x=&c=&r=458162_78>
(31.10.2015.)

zemljama koje graniče s drugim državama postotak dvojezičnih vrtića iznosi čak 25%. Primjer tome je Saarland koji graniči s Francuskom.¹⁹

Najčešće korištena metoda je „*jedna osoba = jedan jezik*“. Tako odgajateljica kojoj je francuski materinski jezik surađuje s odgajateljicom kojoj je materinski jezik njemački. Dakako da one nisu uvijek istovremeno u grupi te se veliki dio aktivnosti odvija na djeci stranom jeziku. Cilj je koristiti strani jezik u svakodnevnicima kao kod pozdrava, zajedničkog doručka, tješnja, različitih igara i drugih aktivnosti. I ovdje se ističe važnost jezičnih modela. Naime, odgajatelji koji govore za djecu stranim jezikom moraju ga besprijeckorno poznavati. Osim inputa koji djeca dobiju od odgajatelja, postoji i važnost korištenja stranog jezika. Tako Holger Küls u svom članku kaže da je „važno i aktivno govorenje, jer se samo tako stvaraju neuronski putovi.“²⁰

Dakle, u njemačkim dječjim vrtićima koji nude dvojezične programe uz input koji obuhvaća sve životne situacije na koje se u vrtićkoj svakodnevnicima nailazi, velik se naglasak stavlja i na korištenje stranog jezika od strane djece, što dovodi do boljih rezultata u usvajanju stranih jezika.

¹⁹ Usp. *Frühes Fremdsprachenlernen in Deutschland*.
<<http://www.goethe.de/lhr/pri/ffl/kin/de7578419.htm>> (31.10.2015.)

²⁰ Usp. Küls, H. *Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb*
<<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1024.html>> (31.10.2015.) (s njemačkog prevela L. P.)

6. Programi i modeli učenja njemačkog jezika u hrvatskim dječjim vrtićima

Dvojezični programi u hrvatskim dječjim vrtićima nisu toliko rasprostranjeni kao u Njemačkoj, no već kratak pregled vrtića u Zagrebu koji nude neki oblik dvojezičnosti pokazuje porast potražnje.

Od dječjih vrtića u Zagrebu ovi u svom programu nude neki od oblika ranog učenja njemačkog jezika:

DV „Jarun“,
DV „Bukovac“,
DV „Vedri dani“,
DV „Jabuka“,
DV „Tatjana Marinić“,
DV „Gajnice“,
DV „Različak“,
DV „Vjeverica“,
DV „Siget“,
DV „Travno“,
DV „Nikola Zrinski“,
DV „Ciciban“,
DV „Iskrica“,
DV „Radost“.

6.1. Korišteni modeli

Potrebu za dvojezičnim programima u dječjim vrtićima, ali i drugim oblicima dodatnih aktivnosti možemo potvrditi istraživanjem pod nazivom „Potrebe hrvatske obitelji za organiziranim izvanobiteljskim predškolskim odgojem“. Istraživanje je provedeno na uzorku od 1471 obitelji iz četrnaest hrvatskih županija, a rezultati su jasno pokazali kako se najveća potražnja za dodatnim oblikom rada u vrtiću javlja upravo na području stranih jezika. Naime, roditeljima su na procjenu zainteresiranosti bili ponuđeni programi redovitih dječjih vrtića obogaćeni različitim dodatnim sadržajima i aktivnostima. Obogaćivanje programa bilo je opisano kao izmijenjena koncepcija cijele ustanove, primjerice jezični vrtići, sportski vrtići, glazbeni vrtići i drugi u kojima se u određenim skupinama većim dijelom dana provode

različiti oblici „pojačanih“ programa, ali i posebne aktivnosti koje se provode tokom dana u trajanju od jedan do dva sata, a uključuju se djeca iz različitih skupina.

Najveće zanimanje roditelji su iskazali za vrtiće koji daju dodatnu pouku iz stranih jezika (54% roditelja), kao i one s dodatnim sportskim (45,6% roditelja), glazbenim (34,6% roditelja) i plesnim (31,8% roditelja) programima. Interes za programe učenja stranih jezika na prvom je mjestu, a interes za programe obogaćene sportskim sadržajima na drugom mjestu u svim mjestima stanovanja obitelji, bez obzira na njihovu veličinu. (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 92)

Sve ove gore navedene oblike dodatnih programa ubrajamo u jednu od podskupina specijaliziranih razvojnih programa koji su dizajnirani tako da uz „poticanje svih aspekata djetetova razvoja nastoje različitim igrama i drugim aktivnostima senzibilizirati dijete za programom određeno područje ljudske djelatnosti“ (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 91). Namijenjeni su djeci predškolske dobi u kojoj postoji određeni interes za specifične sadržaje na kojima se određeni program temelji. Točnija podjela programa unutar specijaliziranih razvojnih programa jest na: primarne školske programe obogaćene specifičnim sadržajima iz određenog područja (umjetnost, jezik, sport), specijalizirane kraće programe alternativnih orijentacija, specijalizirane kraće programe (također obuhvaćaju umjetnost, sport i jezik) te programe za poticanje darovitosti.

Jezični programi, odnosno učenje njemačkog jezika u dječjem vrtiću ubraja se u primarne razvojne programe obogaćene specifičnim sadržajima kao i u specijalizirane kraće programe.

Važnost ovih programa krije se u načinu njihova prenošenja i izvođenja. Naime, ističe se pozitivan stav o jeziku koji se stvara kod djeteta te se nastoji otvoriti daljnje putove za učenje novih jezika, ali i produbljivanje težnje za učenjem njemačkog jezika, primjerice, tokom studija. Postoji i razlika među korištenim metodama, jer se u predškolskim programima sve učenje temelji na zadovoljavanju djetetove potrebe za slobodnim kretanjem u institucijskom kontekstu. „Pod institucijskim kontekstom podrazumijeva se mnoštvo varijabli koje, pored šireg društvenog okruženja, čine organizacijski, kadrovski i materijalno-tehnički uvjeti, u kojima vrtić, kao izvanobiteljska odgojno-obrazovna ustanova radi.“ (Sindik: 143-144) Slobodno kretanje važan je faktor u kontekstu vrtićke svakodnevice. Ono djetetu daje

osjećaj sigurnosti, slobode, kompetencije, sklada i suglasja s okolinom (prema Miljak 1999., u Sindik: 144).

Unutar navedenih programa razlikujemo tri modela: Cjelodnevni model ili potpuna imerzija, Poludnevni model ili djelomična imerzija i Model učenja njemačkog jezika s elementima jezika. Ovi modeli razlikuju se po intenzitetu, vremenu provođenja komunikacije na njemačkom jeziku, inputu koji djeca dobiju na dnevnoj bazi te specifičnim principima rada. Prva dva modela ubrajamo u primarne razvojne programe, dok je Model učenja njemačkog jezika s elementima jezika vrsta specijaliziranih kraćih programa. Također se koriste i nazivi model A, B i C.

6.1.1. Cjelodnevni model učenja njemačkog jezika ili potpuna imerzija

Kako bi sam naziv ovog modela bio jasniji, potrebno je definirati pojam imerzije. Imerzija (lat. Immegere: potonuti, uroniti) označava zalazak nekog nebeskog tijela u sjenu nekog drugog nebeskog tijela odnosno potapanje, uronjavanje čvrstih tijela u tekućinu, kupanje (Klaić: 574). Zbog simboličnog uranjanja u novi jezik, ovaj model nazivamo i *Sprachbad* ili jezična kupka.

Ideja imerzije temeljena je na učenju materinskog jezika iz prirode, a potječe iz 1965., kada su se roditelji, govornici engleskog jezika, zalagali za formiranje zasebne skupine u dječjem vrtiću u Saint-Lambertu, gradu u kanadskoj pokrajini Quebec, u kojoj će djeca govoriti francuski s jednim odgajateljem, kako bi bolje naučili francuski jezik.²¹

Tokom potpune imerzije djeca komuniciraju više od 50% vremena na njemačkom jeziku. Haataja navodi čak da je razlika između modela CLIL (Content and Language Integrated Learning) i imerzijskih modela u tome što se u cjelodnevnom imerzijskom modelu strani jezik koristi čak više nego u 50% komunikacijskih situacija, dok se CLIL koristi u 25-50% komunikacijskih situacija, a djelomični imerzijski model manje od 25% komunikacijskih situacija.²²

Primjenjuju se dvojezični i/ili prostorni princip. Dvojezični princip se odnosi na načelo „jedan odgajatelj – jedan jezik“, što podrazumijeva da je odgajatelj koji djecu uči njemački

²¹Usp. Curtain: *The Immersion Approach: Principle and Practice* <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267626.pdf>> (26. 01. 2016)

²²Usp. Haataja, K. (2007): *Frühes Deutsch 11/2007 online*, str. 6, <http://www.pedocs.de/volltexte/2010/pdf/Haataja_Der_Ansatz_des_integrierten_Sprach_und_Fachlernens> (18. 12. 2015).

jezik izvorni govornik ili poznaje jezik na stupnju bliskom izvornom govorniku (C2) te u komunikaciji pojačano koristi gestikulaciju i mimiku²³, dok drugi odgajatelj razgovara s djecom na njihovom materinskom jeziku. Razlog zašto je ovo načelo od velike važnosti jest taj da djeca po prirodi razgovaraju s odraslima na jeziku koji je svima lakše koristiti, dakle materinski jezik. Prostorni se model odnosi na uređenje vrtića. Za učenje stranog jezika preporuča se urediti zaseban prostor koji će zrcaliti elemente njemačke kulture i njemačkog jezika i u kojem će djeca učiti, pjevati, govoriti i igrati se isključivo na njemačkom jeziku. Važno je da se stvori što više situacija u kojima djeca primjenjuju njemački jezik. Stoga je najbolje iskoristiti svakodnevne situacije poput pozdravljanja, traženja hrane ili obavljanja nužde. U početku takve situacijske komunikacije trebaju biti jednostavne, praktične i temeljene na dječjim iskustvima i aktivnostima te bez prisile (Silić: 68)

Prema namjenama ovog modela možemo zaključiti da su osnovni ciljevi poticanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja, učenje njemačke kulture i jezika, osvještavanje razlika i sličnosti između vlastite kulture i kulture jezika koji se uči, odgoj za budućnost bez predrasuda, stereotipa i rasizma, razvoj pozitivnog stava prema njemačkom jeziku i kulturi, razvijanje govornih sposobnosti i komunikativnih kompetencija te poticanje želje za daljnjim i kontinuiranjem učenjem njemačkog jezika.

Model jezične kupke preporuča se za djecu u dobi od 3 do 7 godina te se provodi u mješovitim skupinama. Prema Silić ovaj model nije dovoljno znanstveno istražen (Silić: 67), no istraživanja koja jesu provedena pokazuju izvanredne rezultate, posebice u ranoj dobi (Silić: 81).

6.1.2. Poludnevni model učenja njemačkog jezika ili djelomična imerzija

Kako već prije spomenuto, ovaj se model koristi u manje od 25% komunikacijskih situacija nastalih tokom boravka djece u dječjem vrtiću. Osim gore navedenih naziva koriste se i nazivi *Sprachdusche* ili jezični tuš.

Poludnevni jezični program preporučuje se ustanovama koje ne raspolažu dovoljnim brojem jezično dobro opremljenih odgajatelja. Komunikativne situacije na njemačkom jeziku u ovom su modelu manje spontane, jer je odgajatelj samo određeno vrijeme prisutan u

²³ Usp. Curtain: *The Immersion Approach: Principle and Practice*
<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267626.pdf>> (28. 01. 2016)

skupini, iz čega možemo zaključiti da je input koji djeca dobiju u ovom modelu manji od inputa u cjelodnevnom modelu, zbog čega je i učenje i snalaženje u novom jeziku sporije.

6.1.3. Skraćeni model učenja s elementima njemačkog jezika

Ovaj se model od prije opisanih modela razlikuje u dinamici provedbe, jer se primjenjuje „jedan do tri sata svakodnevno ili jedan do tri sata dva ili više puta tjedno“ (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 100) te dijete ne uči u poznatom okruženju, jer jezični rad na njemačkom jeziku ne preuzima ni jedan od matičnih odgajatelja (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 100), već jezični rad preuzima vanjska osoba koja može biti profesor njemačkog jezika ili izvorni govornik s dodatnim pedagoškim obrazovanjem.

Skraćeni model se najviše primjenjuje u organizacijskom obliku igraonica, ali i unutar predškolske ustanove, a primarni cilj jest upoznavanje djece s novim jezikom i sama promotivna orijentiranost ustanove (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec: 100).

Zbog manjeg jezičnog inputa izazvanog skraćenim vremenom provedenim u okruženju s njemačkim komunikacijskim situacijama i izostajanja svakodnevni komunikativnih situacija, ovaj model možemo smjestiti najbliže modelima učenja stranih jezika u školama.

7. Bilingvizam kao posljedica ranog učenja stranog jezika

Izraz bilingvizam (dvojezičnost) označava „redovno upotrebljavanje dvaju različitih jezika u govornoj praksi pojedinca.“²⁴ Bilingvizam je zaista širok pojam koji različiti autori različito interpretiraju. Prebeg-Vilke govori o maksimalističkoj (potpuno vladanje jezikom) i minimalističkoj definiciji (djelomično korištenje jedne jezične vještine; pisanje, govor, čitanje, razumijevanje) unutar kojih je smješten pregršt drugih definicija i shvaćanja bilingvizma. Uz samu definiciju pojma možemo definirati i dvije različite vrste bilingvalnih govornika. Prvi, Fishman ga naziva *složenim bilingvistom*, misli samo na jednom jeziku (najčešće materniskom), dok druga vrsta govornika oba jezika koristi za razmišljanje i drži ih potpuno odvojenima. Dakle, misli na jeziku X kada govori na tom jeziku, a na jeziku Y kada upotrebljava taj jezik za komunikaciju (Prebeg-Vilke: 89).

Bez obzira na definiciju bilingvizma koju odaberemo, bilingvizam možemo podijeliti na dvije različite vrste. To su: simultani i sukcesivni bilingvizam.

Postavlja se pitanje u kojoj se mjeri drugi jezik može definirati *stranim jezikom* u bilingvista. Odgovor se krije upravo u vrsti bilingvizma i dobi u kojoj se počinje učiti drugi jezik te stupnju ovladavanja drugim, odnosno slabijim jezikom.

7.1. Simultani bilingvizam

Simultani bilingvizam odnosi se na izloženost djeteta dvama jezičnim sustavima od rođenja, odnosno istovremeno usvajanje dvaju jezika kao materinskih jezika uz pretpostavku da je jedan od jezika dominantan. U ranoj dobi simultanih bilingvista često dolazi do miješanja dvaju jezika. Najizraženije se to može primijetiti kod govora djece. Tako djeca u jednom jezičnom izrazu upotrebljavaju oba jezika (npr. „Moj tata spika engliš.“ (Prebeg-Vilke: 89)). Do tih preklapanja ili interferencije dolazi zbog toga što bilingvalno dijete mora naučiti glasovne sustave dvaju jezika, naučiti kako oblikovati riječi i rečenice u dva jezika, naučiti značenja riječi dvaju jezika te naučiti kako koristiti ta dva jezika radi komuniciranja s okolinom, dok monolingvalno dijete te sve zadatke mora savladati sa samo jednim jezikom. Interferencija se najčešće događa na način da dominantan jezik (jači) utječe na slabiji jezik. Stoga monolingvalna djeca imaju početnu prednost u usvajanju jezika, no u dobi od sedam godina bilingvalna djeca dostižu monolingvalnu, jer postaju svjesna postojanju dvaju jezika koja govore te ih postepeno odvajaju (Prebeg-Vilke: 93-96).

²⁴ Ups. Bilingvizam <<http://hjp.novi-liber.hr/index.php?show=search>> (21. 09. 2015)

7.2. Sukcesivni bilingvizam

Pored simultanog bilingvizma postoji i drugi način bilingvizma – sukcesivni bilingvizam. Sukcesivnim bilingvistima se smatraju djeca koja uče drugi jezik nakon treće godine života. Ovaj bilingvizam u Hrvatskoj često susrećemo u Istri kod djece koja kao prvi strani jezik u obitelji uče talijanski, a u vrtiću ili školi ili društvenom okruženju uče hrvatski jezik, kao i u romske djece koja u svom obiteljskom i društvenom okruženju uče romski jezik, dok u prvom razredu (rijetko pohađaju vrtiće) uče hrvatski jezik. Kod ove se djece javljaju drugačiji problemi nego kod simultanih bilingvista. Naime, sukcesivni bilingvisti imaju spoznaju o postojanju dva jezična sustava te su u velikoj mjeri savladali jezični sustav materinskog jezika, a poteškoće se u velikoj mjeri javljaju kod interferencije prvog jezika na drugi. Naime, broj interferencija je veći nego u simultanih bilingvista, iako drugi jezik može postati prvi jezik ukoliko je dijete nakon usvajanja materinskog jezika izloženo utjecaju samo tog (drugog) jezika.

Konačno, dvojezičnost ne dovodi do kognitivnih teškoća, što bi se moglo pomisliti na temelju nalaza o sporijem usvajanju jezičnih vještina kod dvojezične djece i pretpostavke da slušanje dvaju jezika zbunjuje djecu. Zapravo, pokazalo se da su dvojezična djeca naprednija u mnogim kognitivnim aspektima od jednojezične djece. Čini se, dakle, da izloženost dvama jezicima ne predstavlja teškoću maloj djeci, koja očito mogu odvojiti i usvojiti oba sustava (Vasta, Haith, Miller: 435).

Ipak, važno je istaknuti da djeca koja usvajaju drugi strani jezik i djeca koja ga sustavno uče čine to na različite načine.

8. Zakonska regulativa

8.1. Europska jezična politika

Jezik je instrument kojim se svakodnevno koristimo u sporazumijevanju, iskazivanju stavova i mišljenja, on je „sastavni dio našeg identiteta i najizravniji izraz kulture.“²⁵ Europa ponajviše profitira od raznolikosti jezika i kultura koje objedinjuje, a kako bi svaki građanin Europe mogao u istoj mjeri profitirati od te raznolikosti, potrebno je stvaranje mogućnosti međusobnog sporazumijevanja, posredovanja i *međukulturnog dijaloga*.

Međukulturni dijalog odnosi se na otvorenu i dostojanstvenu razmjenu mišljenja između pojedinaca, grupa različitog etničkog, kulturnog, vjerskog i lingvističkog podrijetla i naslijeđa uz zajedničko razumijevanje i uvažavanje. Prisutan je na svim razinama u okviru jednog društva, između više društava, i između Europe i ostatka svijeta (*Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu*: 14).

Demokratsko upravljanje europskom, sve većom kulturnom raznolikošću, koja je ukorijenjena u povijesti ovog kontinenta i postaje sve veća uslijed procesa globalizacije, postalo je prioritet tokom nekoliko prethodnih godina (*Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu*: 7).

Postavlja se pitanje kako trebamo reagirati na raznolikost kultura i jezika unutar Europske unije i kakvo društvo želimo stvoriti. Stoga je već u *Povelji temeljnih prava Europske unije* istaknuto kako „Unija pridonosi očuvanju i razvoju (tih)²⁶ zajedničkih vrijednosti uz poštovanje raznolikosti kultura i tradicija naroda Europe, nacionalnih identiteta država članica“ (*Povelja o temeljnim pravima Europske unije* 2010/C 83/02: 1). Tako je Europska unija za cilj jezične politike postavila „poučavanje i učenje stranih jezika u EU-u te stvaranje okružja naklonjenog jezicima svih država članica.“²⁷ Nadalje, promovira se poznavanje stranih jezika kao jedna od osnovnih vještina koje bi europski građanin trebao razvijati te je u okviru politike obrazovanja i stručnog osposobljavanja cilj EU-a da uz materinski jezik svaki građanin ovlada još dvama stranim jezicima. Sukladno tome promovira

²⁵ Usp. *Jezična politika*

<http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hr/displayFtu.html?ftuld=FTU_5.13.6.html> (05. 03. 2016)

²⁶ U zajedničke vrijednosti Unija ubraja duhovno i moralno naslijeđe, ljudsko dostojanstvo, slobodnu, jednakost i solidarnost, demokraciju te vladavinu prava. Usp. *Povelja o temeljnim pravima Europske unije* 2010/C 83/02

(Str. 1) <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hr/displayFtu.html?ftuld=FTU_1.1.6.html> (05. 03. 2016.)

²⁷ Usp. *Jezična politika*

<http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hr/displayFtu.html?ftuld=FTU_5.13.6.html> (05. 03. 2016.)

se i rano učenje stranih jezika, a *Zajednički europski referentni okvir za jezike ili ZEROJ* (Prilog 1) postaje svrsishodni pokazatelj vrednovanja kompetencija stranih jezika u svim članicama Europske unije.²⁸ Prema *ZEROJ-u* postoji šest razina vrednovanja vladanja stranim jezikom (A1, A2, B1, B2, C1, C2) od kojih svaka sadrži podjelu na razumijevanje (slušanje i čitanje), govor (govorna interakcija i govorna produkcija) i pisanje.²⁹

8.2. Jezična politika na državnoj razini

S obzirom na gore navedena proširenja programa dječjih vrtića postoje i zakonski propisi koji reguliraju rad dječjih vrtića. Dječji vrtići kao „javne ustanove koje djelatnost predškolskog odgoja obavljaju kao javnu službu“³⁰ ostvaruju redovite programe njege, programe predškole, programe učenja stranog jezika i druge programe umjetničkog, kulturnog, vjerskog i sportskog sadržaja nakon što ustanova dobije suglasnost nadležnog ministarstva za obrazovanje.³¹ Tako programe ranog učenja stranih jezika ubrajamo u posebne programe³² koji će uz redovite programe koje dječji vrtići nude pomoći djetetu da samo sebe percipira kao kompetentnog i uspješnog učenika te da razvija različite strategije učenja.³³

Nadalje u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* nailazimo na socijalne dobrobiti dječjeg vrtića. Naime, Zadatak dječjeg vrtića jest i razvoj etičnosti, solidarnosti i tolerancije djeteta u komunikaciji s drugima te ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje na kojima se temelji i učenje njemačkog jezika, jer je poželjno da dijete nastavlja učenje jezika i nakon dječjeg vrtića. Te kompetencije su:

- komunikacija na materinskome jeziku,
- komunikacija na stranom jeziku,
- matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju,
- digitalna kompetencija,
- učenje o strategijama učenja (učiti kako učiti),

²⁸ Usp. Usp. *Jezična politika*

<http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hr/displayFtu.html?ftuld=FTU_5.13.6.html> (05. 03. 2016.)²⁹ Usp. Europske razine – ljestvica za samoprocjenu

<<https://europass.cedefop.europa.eu/hr/resources/european-language-levels-cefr>> (05. 03. 2016.)

³⁰ Usp. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Članak 1.3
<<http://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>> (22. 02. 2016.)

³¹ Usp. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Članak 15a
<<http://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>> (22. 02. 2016.)

³² Usp. Državni pedagoški standard za predškolski odgoj i obrazovanje, Članak 2.2
<http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html> (22. 02. 2016.)

³³ Usp. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, str. 16
<<http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13571>> (22. 02. 2016)

- socijalna i građanska kompetencija,
- inicijativnost i poduzetnost te
- kulturna svijest i izražavanje.³⁴

Za nas su u ovome radu od važnosti kompetencije razvijanja komunikacije na stranome jeziku i kulturne svijesti i izražavanja. Razvijanje komunikacije na stranome jeziku podrazumijeva učenje u poticajnom kontekstu kroz igru, situacijski pristup učenju i utkanost stranog jezika u svakidašnje situacije. „Razvoj ove kompetencije pridonosi i poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i onima izvan nje“³⁵, što povežemo s kompetencijom razvoja kulturne svijesti i izražavanja koja podrazumijeva

razvoj svijesti djeteta o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini, važnost osposobljavanja djeteta za razumijevanje kulturne i jezične raznolikosti Europe i svijeta te razvoj svijesti djeteta o važnosti estetskih čimbenika u vrtićkim aktivnostima i svakidašnjem životu.³⁶

„Važnu dimenziju socijalnog okruženja predstavlja i kvaliteta govorno-komunikacijskog konteksta jer djeca jezik (materinski i strani) uče aktivnim sudjelovanjem u bogatome jezično-komunikacijskom kontekstu (okruženju).“³⁷

Kao pretpostavku stjecanja kompetencija *Nacionalni okvirni kurikulum (NOK)* navodi tri velika područja kojima dijete stječe kompetencije. To su *ja* (slika o sebi), *ja i drugi* (obitelj, druga djeca, uža društvena zajednica, vrtić i lokalna zajednica) i *svijet oko mene* (prirodno i šire društveno okruženje, kulturna baština, održivi razvoj).³⁸ *NOK* je temeljen na 13 načela koja „čine vrijednosna uporišta za izradbu i ostvarenje nacionalnoga kurikuluma“³⁹, među kojima bih kao najvažnije za ovu temu izdvojila visoku kvalitetu odgoja i obrazovanja za sve, poštivanje ljudskih prava i prava djece i interkulturalizam. Interkulturalizam je definiran kao „razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i

34 Usp. Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, str. 27 <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13571>> (22. 02. 2016)

35 Usp. Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, str. 28 <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13571>> (22. 02. 2016)

36 Usp. Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, str. 28 <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13571>> (22. 02. 2016)

37 Usp. Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, str. 40 <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13571>> (22. 02. 2016)

38 Usp. Nacionalni okvirni kurikulum, str. 50 <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>> (22. 02. 2016)

39 Usp. Nacionalni okvirni kurikulum, str. 26 <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>> (22. 02. 2016)

predrasude prema pripadnicima drugih kultura“⁴⁰ što djeca usvajaju prilikom učenja stranih jezika i uočavanjem međukulturnih razlika.

⁴⁰ Usp. Nacionalni okvirni kurikulum, str. 26 <<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>> (22. 02. 2016)

9. Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju

U doba tranzicije, globalizacije, izbjegličke krize, te obilježeni još osjetnim posljedicama i ožiljcima Domovinskoga rata,

pedagoška teorija i odgojno-obrazovna praksa suočena je s izazovima suvremenog svijeta kojim dominiraju procesi ekstremne individualizacije, erozije kulturnih vrijednosti i globalizacije. Sve navedeno suvremenom odgoju i obrazovanju postavlja zahtjev za pluralizmom, a obrazovanje se određuje kao proces kojim se stvaraju uvjeti, norme i principi, kao i potrebite kompetencije, koji će dijalog među različitim kulturama učiniti mogućim.⁴¹

Stoga se društvene znanosti sve više okreću kulturi i dijalogu među različitim kulturama. Interkulturalizam je postao jedna od značajnijih tema istaknutih hrvatskih pedagoga, koji naglašavaju važnost razvoja interkulturalnih kompetencija i promjena u društvenim nazorima djece i čovječanstva.⁴²

9.1. Interkulturalizam i interkulturalna kompetentnost

U svrhu izbjegavanja pomutnje oko odabira pojmova i naziva koje koristim, držim važnim istaknuti razlike između multikulturalizma i interkulturalizma.

Multikulturalnost označuje postojanje više kultura na istom prostoru, dok se pojam interkulturalnosti smatra dinamičnim procesom koji „nužno ukazuje na odnos, razmjenu, na skup dinamičkih tijekova koji obilježavaju odnos među kulturama i neophodnost međusobne interakcije.“⁴³ Multikulturalizam je u američkom društvu često povezan s pojavom *melting pota* u kojem se kulture međusobno stapaju te dominiraju isključivo najjače karakteristike nekih kultura. Interkulturalizam izbjegava tu zamku na način da potpuno uvažava sve kulture, njihovu individualnost i nacionalno-etnička prava. Stoga možemo zaključiti da se u multikulturalizmu događa selektivna preferencija dominantnih kultura, dok interkulturalizam

⁴¹Usp. Peko, Mlinarević, Jindra: *Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati*. <https://bib.irb.hr/datoteka/412567.398878.Interkulturalno_obrazovanje_ucitelja_-_sto_i_kako_poucavati.pdf> (21. 02. 2016).

⁴²Usp. Peko, Mlinarević, Jindra: *Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati*. <https://bib.irb.hr/datoteka/412567.398878.Interkulturalno_obrazovanje_ucitelja_-_sto_i_kako_poucavati.pdf> (21. 02. 2016).

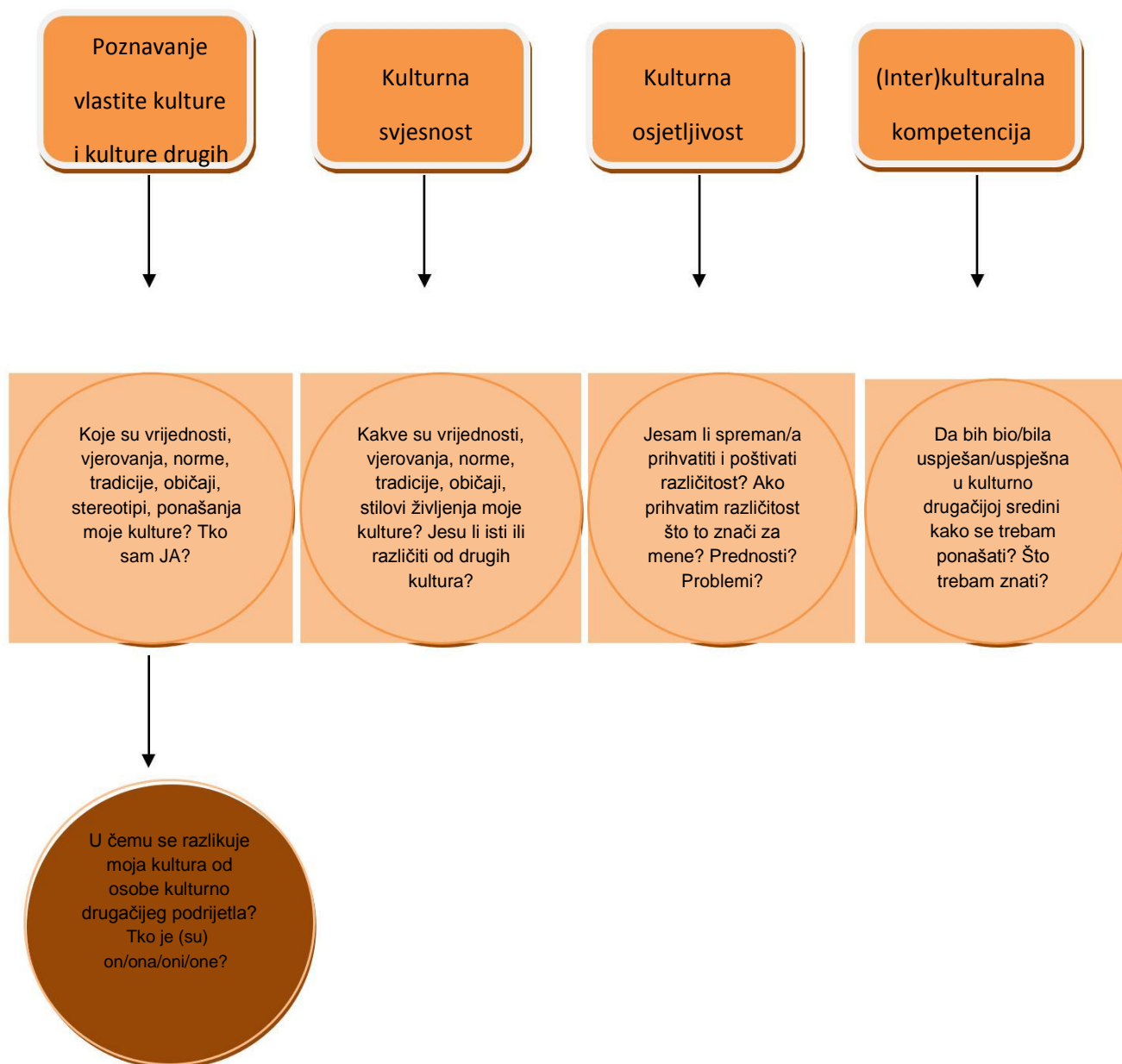
⁴³Usp. Peko, Mlinarević, Jindra: *Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati*. <https://bib.irb.hr/datoteka/412567.398878.Interkulturalno_obrazovanje_ucitelja_-_sto_i_kako_poucavati.pdf> (21. 02. 2016).

potiče razvoj sustava univerzalnih i ravnopravnih vrijednosti (Previšić: 20). Budući da „suvremena postindustrijska i postmoderna društva koja se temelje na pluralističkoj i participatskoj demokraciji nužno moraju polaziti od multikulturalne različitosti kojom se teži širenju izvan matičnih granica i komuniciranju s drugim ljudima i prostorima“ (Previšić: 19-20), možemo pojam multikulturalizma koristiti za vidljivu društvenu situaciju i razvojne procese koji je obilježavaju, a interkulturalizam kao oznaku pedagoško-političkih odgovora na vidljivu društvenu situaciju (prema Hohman; 1983., u Krumm: 139).

Elvi Piršl postavlja zadatke interkulturalizma u društvu i školstvu. Tako smatra važnim zadatkom interkulturalizma priznavanje čovjeka i njegove ličnosti, priznavanje kulture i civilizacije s njezinim bogatstvima, ali i ograničenjima. Nadalje, naglašava važnost različitih kultura i obogaćivanje kvalitete društva upoznavajući, razumijevajući i poštujući druge stilove života i svjetonazore. Stoga je bitna otvorenost prema drugim kulturama i razvoj interkulturalne sposobnosti koju definira kao „opažanje i sagledavanje problema iz perspektive „drugog“, sposobnost suočavanja s nejasnim i složenim situacijama u društvu, ali i razvoj vještina – verbalna i neverbalna komunikacija, kritičko i kreativno razmišljanje i interakcija“ (Piršl: 279). Interakcija je važna u samom procesu stjecanja interkulturalne kompetencije iz razloga što svaki pojedinac u interakciji s drugom osobom oblikuje i mijenja pojam o sebi i drugima. Stoga „interkulturalizam treba podučavati specifičan odnos pojedinca prema samom sebi, ali i prema drugima: odnos nadahnut principom prema kojem se individualnost ostvaruje u kontekstu različitosti“ (Piršl: 279) u kojem interkulturalno kompetentna osoba neće pasivno prihvatiti društvenu stvarnost, već će aktivno sudjelovati u njoj, potičući promjene, dajući nove ideje i prijedloge te pokušavajući riješiti nastale probleme.

Iako ne postoji općeprihvaćeno stajalište o tome koje su kompetencije važne za interkulturalno kompetentnu osobu, jer svaki autor zagovara drugačije stajalište ovisno o situaciji s koje sagledava interkulturalnu kompetenciju i elementima koje smatra važnima, (Piršl: 278-282) sve elemente koji čine interkulturalnu kompetentnost možemo grupirati u pet kategorija: osobna stajališta, znanje, komunikacija, razvoj osobnosti i društveni odnosi (Hrvatić, Piršl: 258). Tako je važna odlika interkulturalno kompetentne osobe spoznaja kulturne relativnosti prema kojoj ne postoji univerzalan, odnosno normalan i uobičajeni način ponašanja, jer su sva naša ponašanja podložna našoj kulturi, ona su promjenjiva i različita (Piršl: 278-282).

Piršl izdvaja četiri koraka u postizanju interkulturalne kompetentnosti. Prvi korak se odnosi na poznavanje vlastite kulture i kulture drugih. Ovdje su važne vrijednosti kulture, vjerovanja, norme, tradicija, običaji i stereotipi vlastite kulture te razlikovanje vlastite kulture u odnosu na kulturu „drugog“. U drugom koraku se uz poznavanje navedenih karakteristika uvodi i osvještavanje razlika i aktivno promatranje razlikovanja ponašanja svoje kulture i kulture „drugoga“. U trećem koraku dolazi do razvoja kulturne osjetljivosti koja se manifestira u prihvaćanju i poštivanju kulturnih razlika. Posljednji korak jest sam razvoj kompetencije u smislu uspješnog življenja u drugoj sredini i kulturi (Piršl: 279-282).



Slika 3: Razvoj interkulturalne kompetencije prema Piršlu

9.2. Interkulturalizam i školstvo

U prethodnim je poglavljima istaknuta važnost interkulturalizma i razvoja interkulturalnih kompetencija za današnje društvo. Postavlja se pitanje gdje i kako započeti razvoj tih kompetencija, odnosno interkulturalno obrazovanje.

Ideja interkulturalizma u obrazovanju pojavila se kao rezultat potrebe da se multikulturalna društva urede prema načelima kulturnog pluralizma koji podrazumijeva međusobno razumijevanje, toleranciju i dijalog prožimanjem vlastitih i drukčijih kulturnih obilježja i prema načelima socijalnog dijaloga koji pretpostavlja zajedničke poveznice temeljene na kulturnim posebitostima (Bedecković: 140).

Prema mišljenju većine nastavnika razredne i predmetne nastave (riječ je o istraživanju provedenom u SAD-u koji ima drugačiji školski sustav i koristi drugačije nazive za različite razine školovanja te stoga ja ubrajam i odgajatelje u ovu skupinu) djeca u mlađoj dobi nisu svjesna razlika u rasi i kulturi te imaju isto mišljenje spram bijelaca i Afroamerikanaca, a učenje o razlikama u kulturi i rasi dovelo bi do razvoja negativnog mišljenja o „drugima“ te će ovdje nastati početak stvaranja predrasuda i stereotipa. Istraživanja koja su proveli američki znanstvenici, između ostalog Phinney i Rotheram 1987. te Ramsey, Lasker i drugi, opovrgavaju mišljenje koje je toliko rasprostranjeno među nastavnicima. Naime, oni su u istraživanjima o utjecaju rasnih i kulturnih razlika u društvu na stvaranje stereotipa kod djece mlađe dobi zaključili da djeca već u dobi od tri godine polako osvješčuju rasne i kulturne razlike. Također, utvrđena je važnost razbijanja stereotipa u školskoj dobi i izbjegavanje njihovog nastajanja u ranoj dobi. Razlog stereotipiziranju jest utjecaj mišljenja dominantnog dijela društva na djecu. S obzirom na povodljivost djece i podložnost preuzimanju stavova odraslih, djeca, ispitanici različitog rasnog i kulturnog podrijetla, u istraživanjima u kojima su imali ponuđene lutke različitih „rasa“ kategorizirali su bijele lutke kao pozitivnije i bolje spram crnim lutkama. Zapanjujuća je činjenica da su i ispitanici afroameričkog podrijetla bijele lutke svrstavali u kategoriju pozitivnih i nenasilnih, dok su crne lutke svrstali u kategoriju bliže nasilnima i opasnim (Banks: 5-12).

Ova tema je u toj mjeri zaintrigirala pedagoge i psihologe, da su neki istraživači, između ostalog i Kenneth B. Clark i Mamie K. Clark, čija istraživanja Banks navodi kao najpoznatija, nekoliko godina, čak i desetljeće istraživali utjecaj društva na stvaranje stereotipa u mlađe djece. Spomenuto istraživanje odvijalo se u rasponu od 1939. do 1950. godine stavljajući

težište na predškolsku djecu. Njihova su istraživanja potvrdila spoznaje iz starijih istraživanja te ih proširila. Djeca predškolske dobi nemaju samo razvijeno mišljenje o rasnim i kulturnim razlikama, već je to mišljenje pod utjecajem medija i društva u toj mjeri iskrivljeno, da djeca afroameričkog podrijetla preferiraju pripadnike bijele rase, smatraju ih superiornima i pozitivnima te čak sebe krivo procjenjuju u odnosu na svoju rasu i često se svrstaju kao pripadnika druge rase (Banks: 5-12).

S obzirom na rezultate istraživanja, ali i daljnji tijek povijesti i razvoj današnjeg društva te potrebe za osvještavanjem i razvojem interkulturalnih kompetencija u današnjem društvu, Vedrana Spajić-Vrkaš zaključuje da je osnovna zadaća interkulturalizma u obrazovanju da učini mlade biti svjesnima svoje nacionalne samobitnosti, ali i tolerantnima prema različitostima, što je moguće razvojem osjećaja pripadnosti svojoj zajednici i čovječanstvu u cjelini (prema Spajić-Vrkaš, 1993, u Sekulić-Majurec: 678). Interkulturalno bi obrazovanje trebalo započeti već u ranoj, odnosno predškolskoj dobi, stoga nije riječ samo o interkulturalnom obrazovanju, nego i o interkulturalnom odgoju u kojem je bitan odgoj stavova, sposobnosti, osjećaja, načina postojanja i ophođenja s osobom kulturno različitom i drugačijom od samoga sebe (Peko, Mlinarević, Jindra: 133). Sekulić-Majurec ističe kako odgoj i obrazovanje o rasnim i kulturnim razlikama ili kulturnom razumijevanju iskazuje pravo na razlike, a ne potiče na diskriminaciju zbog njih (Sekulić-Majurec: 685).

Banks navodi i potrebu za interkulturalnim kurikulumom. On ga naziva multikulturalni kurikulum, a njegovo stvaranje opisuje u četiri koraka. Prvi se korak odnosi na učenje o narodnim herojima, praznicima, tradicionalnoj hrani i kulturnim posebnostima vlastite i drugih kultura. Drugi korak odnosi se na koncepte postojećih kurikuluma, bez mijenjanja njihove srži. U trećem se koraku mijenja struktura postojećeg kurikuluma, uvode se pogledi na teme, koncepte i probleme sa stajališta „drugih“. Tek se u četvrtom koraku apelira na aktivnost učenika koji u školi uvježbavaju rješavanje socijalnih, civilnih i osobnih problema (Banks: 12-14).

Važnost kulture u školstvu te važnost poznavanja i razumijevanja kulture „drugih“ napominje i Sofija Vrcelj. Naime, prema Vrcelj, nema razumijevanja određenog obrazovnog sustava bez razumijevanja kulture kojoj taj sustav pripada (Mrnjauš, Rončević, Ivošević: 23), a sve ideje o interkulturalnom učenju, implicitno ili eksplicitno, zasnovane su na ideji kulture. Kultura se nalazi u središtu individualnog i društvenog identiteta, a povezana je sa svim čimbenicima koji oblikuju načine razmišljanja, vjerovanja, osjećanja i djelovanja pojedinca

kao člana društva (Mrnjaus, Rončević, Ivošević: 23), a pretežno otvoren stav djece prema drugim ljudima doslovce priziva bavljenje interkulturalnim temama (Widlok, Petrović, Org, Romcea: 12).

9.3. Interkulturalno kompetentan odgajatelj

Jedan od najvažnijih zadataka školstva postaje priprema učenika za multikulturalno društvo, što uključuje razvoj interkulturalne kompetencije i osjetljivosti na načelima demokracije, ljudskih prava i jednakosti, a samo priznavanje jednakosti i uvođenje „ideje kulturnog pluralizma postavlja nove zahtjeve ne samo pred pojedince, već i pred odgojno-obrazovne institucije od vrtića do fakulteta“ (Piršl: 275).

Naravno da se u tom pogledu ne smiju zanemariti profesori, učitelji i odgajatelji koji vode odgojno-obrazovne procese. Njihovo je obrazovanje cjelovit, otvoren, dinamičan i trajan proces, a uz svakodnevne prepreke s kojima se suočavaju u modernom društvu nailaze na nove pojave u vidu jednakog ophođenja s djecom različitih kulturnih pozadina. Stoga je postalo važno obrazovanje odgajatelja i nastavnika u području interkulturalizma sagledati u svijetlu odgoja i obrazovanja otvorenog prema različitosti, a ne orijentiranog na zbrinjavanje „posebnih“ potreba u vidu djece različitih kulturnih pozadina (Hrvatić, Piršl: 260-261). Jednako ophođenje sa svom djecom u suvremenom društvu nije moguće upravo zbog razlika u kulturama koje postoje unutar jedne vrtićke skupine. Kako bi u svakodnevnom radu bili suvereni, za odgajatelje i nastavnike je izrazito važno da razviju interkulturalne kompetencije koje Hrvatić i Piršl dijele u tri dimenzije: komunikacijska ponašajna dimenzija (vještine), emocionalna dimenzija (stavovi) i kognitivna dimenzija (znanje) (Hrvatić, Piršl: 258). Također se mijenja i uloga nastavnika, odnosno odgajatelja, jer on sada više nije medijator kao u monokulturnom društvu, već preuzima ulogu medijatora, njegovo djelovanje se ne svodi na prijenos nacionalnih stereotipa, nego na interkulturalni odgoj i obrazovanje, poučavajući svoje učenike o vrijednostima svih kultura na njima prilagođen način, što znači da je poučavanje organizirano i prilagođeno učenicima različitih rasnih, etničkih, kulturnih i jezičnih skupina (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield, Stephan: 201-203).

U multikulturalnom okružju učitelj nije samo dobar poznavatelj drugih kultura, „brana“ prema nastajanju stereotipa, jednostranih motrišta i predrasuda, već suradnik - kreator novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima. Nova uloga učitelja jest osposobiti učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od

njega, kako bi se osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada (prema Sleeter & Grant; 1994, u Hrvatić, Piršl: 261).

9.4. „Strani jezik – medij interkulturalne komunikacije“ (Prtljaga: 73)

Učenje stranog jezika u sebi ne podrazumijeva samo učenje jezičnih vještina, već je samo učenje stranog jezika u svojoj biti interkulturalno, stoga možemo reći, da je učenje stranog jezika svojevrsan susret (konflikt) s drugim jezikom i kulturom „drugih“. Kultura se nalazi u srcu učenja stranog jezika, ona je njegova srž, što na poučavanje stranog jezika postavlja zahtjev razvijanja više od jedne kompetencije, pa svaki nastavnik i odgajatelj stranog jezika nužno mora osvijestiti da u djece razvija jezičnu kompetenciju, kulturnu kompetenciju i interkulturalnu kompetenciju.

Jezična kompetencija podrazumijeva prvu razinu znanja koju mnogi smatraju jedinim ciljem učenja stranog jezika, a temelji se na razvoju vještina čitanja, pisanja, slušanja i govorenja koristeći strani jezik. Kulturna kompetencija obuhvaća upoznavanje specifičnih kategorija dane kulture u što ubrajamo obrasce svakodnevnog ponašanja, ideje, percepciju, vjerovanja, povijesna i geografska obilježja, umjetnička postignuća i druge. U ovu kategoriju ubrajamo i „univerzalne kategorije“ kulture koje podrazumijevaju karakteristike kulture uopće. Interkulturalna kompetencija podrazumijeva prilagodljivost, toleranciju, prihvatanje tuđih stajališta, empatiju, fleksibilnost, kulturnu svijest i kritičnost spram stereotipima. Cilj stjecanja ovih kompetencija je više od samog reproduciranja govora, a odnosi se na stjecanje interkulturalno komunikativne kompetencije pomoću koje će djeca razviti sposobnost interakcije u kontekstima koji su kulturno složeni, odnosno s pojedincima koji imaju više od jednog kulturnog identiteta (Prtljaga: 73-78).

Prema Kramschu, u interkulturalnom se odnosu razvija „treće mjesto“ (der dritte Ort) koje služi interakciji govornika različitih materinskih jezika. Tako interkulturalni govornik ima sposobnost komunikacije s pripadnicima drugih kultura, zbog čega prethodno valja razviti sposobnost uspoređivanja sustava vrijednosti različitih kultura, interpretacije pojava unutar sustava vrijednosti druge kulture, premošćujući pritom etnocentrične interpretacije ponašanja „drugih“ (Krumm: 141).

Cilj učenja stranog jezika stoga nije stvaranje enciklopedijskog znanja o drugom jeziku i kulturi „drugih“, već kroz kulturnu osviještenost (cultural awareness) stvoriti znanje razumijevanja kulture, ovisnosti mišljenja, percepcije i jezika koji će pomoći u izbjegavanju

nesporazuma i razgradnji predrasuda o „drugima“. Također valja napomenuti važnost razvijanja interkulturalne osjetljivosti u ranoj dobi, čemu pogoduje učenje stranog jezika u dječjim vrtićima.

10. Zaključak

Kao opći zaključak teorijskog dijela možemo navesti važnost pravilnog razvoja djeteta, važnost input-jezika (kako materinskog, tako i stranog) i prisutnost izvrsnog odgajatelja-modela koji će djeci prenositi naklonost prema jeziku uz usvajanje jezika kroz igru. O važnosti poznavanja stranih jezika svjedoče reforme jezičnih politika u Hrvatskoj i Europi te zahtjev Europske unije za poznavanjem dvaju jezika. Krećući se tako prema višem cilju interkulturalizma i jednakosti šanski za sve, bez obzira na kulturnu, vjersku ili jezičnu pozadinu, dužni smo sebi, društvu u cjelini i ponajviše djeci, omogućiti interkulturalnu senzibilizaciju od rane dobi, čemu pogoduje učenje stranog (njemačkog) jezika u dječjim vrtićima.

Kako to izgleda u praksi i koje su razlike između cjelodnevnog i poludnevnog programa učenja njemačkog jezika u dječjem vrtiću, prikazano je u sljedećem poglavlju.

11. Empirijski dio

11.1. Metodologija

U ovom istraživanju usporedit ću programe dvaju vrtića koji nude različite modele učenja njemačkog jezika u ranoj dobi. Kao što sam u teorijskom dijelu već napomenula, učenje stranog jezika usko je vezano uz razvoj interkulturalne osjetljivosti i kompetencije, stoga ću ispitati zastupljenost interkulturalnih sadržaja u programima različitih modela učenja njemačkog jezika u dječjem vrtiću uspoređujući programe skupina u kojima provodim istraživanje. Također ću ispitati i stavove odgajateljica o utjecaju stranog jezika i sadržaja koje provode na razvoj interkulturalne osjetljivosti u djece rane dobi.

Usprkos rasprostranjenosti teme interkulturalizma u društvu, postoji tek nekoliko novijih istraživanja na ovu temu provedenih u dječjim vrtićima.

Njemački državni institut za radni odgoj je od 1994. do 1997. provodio istraživanje „Osoblje u dječjim vrtićima u 15 država članica Europske unije“. Cilj istraživanja bio je sistematski prikaz obrazovanja (uključujući društveni utjecaj na rad institucije) i područja rada odgajatelja u europskim dječjim vrtićima. Nadalje, postoje i istraživanja koja se u sklopu interkulturalizma fokusiraju na interkulturalni odgoj djece migranata u dječjim vrtićima.

Jednim od relevantnijih smatram istraživanje profesorice Robyn A. Moloney pod nazivom „Intercultural Competence in Young Language Learners: a case study“. Cilj ovog istraživanja bio je istražiti interkulturalnu osjetljivost osnovnoškolaca razvijenu tokom nastave stranih jezika (francuskog jezika, njemačkog jezika i japanskog jezika). Iako je i ovo istraživanje uključivalo većim dijelom djecu migrante, smatram da je obrazac za intervjuiranje profesora stranih jezika dovoljno prilagodljiv za ispitivanje odgajatelja u ovom istraživanju.

11.2. Cilj istraživanja

Cilj je ovog istraživanja usporediti različite modele učenja (stranog) njemačkog jezika u dječjim vrtićima i utvrditi stavove odgajatelja o učenju stranog jezika i razvoju interkulturalne osjetljivosti u ranoj dobi.

11.3. Zadaci

Zadaci ovog istraživanja su sljedeći:

utvrditi razlike među modelima učenja njemačkog jezika u ranoj dobi

utvrditi razlike u usmjerenosti na interkulturalne sadržaje različitih programa učenja njemačkog jezika u ranoj dobi

ispitati stavove odgajatelja o utjecaju interkulturalnih sadržaja na razvoj interkulturalne osjetljivosti kod djece rane dobi

11.4. Hipoteze

Hipoteze ovog istraživanja su sljedeće:

H 1 Cjelodnevni program nudi veći opseg interkulturalnih sadržaja.

H 2 Poludnevni program ne nudi dovoljno interkulturalnih sadržaja.

H 3 Različiti čimbenici uvjetuju stavove odgajatelja o utjecaju interkulturalnih sadržaja na razvoj interkulturalne kompetencije kod djece rane dobi.

H 3.1 Stavovi odgajatelja razlikuju se s obzirom na materinski jezik odgajatelja.

H 3.2 Stavovi odgajatelja razlikuju se s obzirom na model učenja jezika koji se provodi u dječjem vrtiću.

H 3.3 Stavovi odgajatelja razlikuju se s obzirom na interkulturalni sadržaj programa.

11.5. Nezavisne i zavisne varijable

Nezavisne varijable predstavljaju:

radno iskustvo odgajatelja

materinski jezik odgajatelja

model po kojem grupa radi

vremenski okvir izloženosti stranom jeziku

uključenost interkulturalnih tema u program dječjeg vrtića

Zavisnu varijablu predstavlja interkulturalna senzibilizacija djece u programima učenja njemačkog jezika u dječjim vrtićima.

11.6. Uzorak istraživanja

Uzorak ovog istraživanja čine tri odgajateljice mješovitih vrtićkih skupina u kojima je zastupljen jedan od oblika ranog učenja njemačkog jezika. S obzirom na zastupljenost

cjelodnevnog programa (11 od 13 dječjih vrtića iliti 84,61%) u dječjim vrtićima na području Zagreba, dvije ispitanice (66,66% ispitanika) vode cjelodnevne programe, dok jedna ispitanica (33,33% ispitanika) vodi poludnevni program njemačkog jezika i integriranog vjerskog odgoja.

11.7. Mjerni instrumenti

Podaci su prikupljeni jednodnevnom hospitacijom s uključivanjem u svim skupinama kao i polustrukturiranim intervjuom s odgajateljicama te analizom i usporedbom programa dotičnih vrtićkih skupina.

11.7.1. Analiza i usporedba programa

Kod analize i usporedbe programa istražena je zastupljenost sljedećih tematskih jedinica:

- trajanje programa (njemački jezik u grupi)

- ciljevi programa

- jezične teme uključene u program

 - interkulturalne teme uključene u program (jesu li i u kojoj mjeri označeni interkulturalni elementi)

 - postojanje koncepta za interkulturalno obrazovanje ili razvoj interkulturalne osjetljivosti.

11.7.2. Polustrukturirani intervju

U intervjuu s odgajateljicama zastupljena su sljedeća područja:

- osobne informacije o odgajatelju (razina znanja jezika, rad u struci, kulturna pozadina, nagon za odabir ove profesije)

- učenje njemačkog kao stranog jezika u skupini (trajanje programa, aktivnosti u programu, stil učenja, odnosno poučavanja i usvajanja stranog jezika)

- razumijevanje interkulturalnog učenja.

11.7.3. Način prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno u svibnju 2016. godine u DV Tatjane Marinić (skupina Sternchen) i DV Iskrice (skupina Sunce). Provođenje istraživanja dogovoreno je s ravnateljicama i pedagoginjama dotičnih vrtića. Istraživačica je sudjelovala u radu skupine

prikupljajući podatke i intervjuirajući odgajateljice. Također, promatranje je omogućilo dublji uvid i razumijevanje podataka prikupljenih intervjuom. Odgajateljice su istraživačicu vodile kroz dan opisujući i aktivnosti i povezanost aktivnosti s programom. Sudjelovale su dvije odgajateljice iz DV Tatjane Marinić i jedna odgajateljica iz DV Iskrice.

11.8. Rezultati

11.8.1. Analiza programa

Kako je iz tablice vidljivo, u cjelodnevnom je programu već u ciljevima istaknut interkulturalizam, odnosno upoznavanje elemenata kulture njemačkog govornog područja. Dok se poludnevni program zadržava na uvođenju djeteta u komunikaciju na njemačkom jeziku, cjelodnevni program proširuje taj doživljaj s ciljem izazivanja naklonosti djeteta prema jeziku kako bi i u nastavku školovanja razvilo intrinzičnu motivaciju za učenje njemačkog jezika.

U zadaćama oba programa možemo vidjeti važnost razvoja osjetljivosti za njemački fonološki sustav te uvođenja djeteta u osnove komunikacije na njemačkom jeziku. Cjelodnevni program također i ovdje produbljuje svoje zadaće u pogledu stvaranja i održavanja djetetovog interesa za učenje jezika, razvijanja samopouzdanja u spontanom izražavanju na njemačkom jeziku i poticanja razvoja osjetljivosti djeteta za ritam, intonaciju i izgovor njemačkog jezika kao osnovnih jezičnih elementa. U oba je programa kao zadaća zadan razvoj interkulturalne osjetljivosti postupnim uvođenjem u svijet strane kulture.

S obzirom na razliku u trajanju programa postoji veći input u cjelodnevnom programu. Također je vidljiva i razlika u pristupu. Naime, u cjelodnevnom programu njemački se jezik proteže kroz sva područja i sva dnevna zbivanja, dok je poludnevni program vremenski ograničen i usvajanje njemačkog jezika provodi se ciljano u planiranim aktivnostima.

Oba se programa temelje na senzibilizaciji djece za novu kulturu. Iz analize cjelodnevnog programa može se zaključiti da se senzibilizacija za novu kulturu ne ograničava samo na kulturu njemačkog govornog područja i zemlje koje su time obuhvaćene, već i na druge zemlje i druge kulture, ovisno o trenutnim zanimanjima djece i danim situacijama i mogućnostima skupine (prijateljica koja odlazi u Afriku, boravak nekog djeteta u Kini...).

U pogledu razvoja interkulturalne osjetljivosti u djece oba su koncepta dobro usmjerena i pozivaju se na dodatne programe i projekte („Comenius“, „Wir sagen „Hallo“ zu der Welt“). Programi uključuju razvoj tolerancije prema svim kulturama, ne samo prema

kulturama njemačkog govornog područja i u širokom opsegu obuhvaćaju druge narode, kulture i običaje.

Prikaz analize sadržaja poludnevnog i cjelodnevnog programa učenja njemačkog jezika u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj		
	Poludnevni program	Cjelodnevni program
Trajanje programa	Program je integriran u primarni, osmišljen kao poludnevni 5-satni program	Desetosatni program
Ciljevi programa	Omogućiti djetetu doživljaj, upoznavanje i postupno uvođenje u komunikaciju na njemačkom jeziku.	Poticati učenje njemačkog jezika kao stranog jezika, ljubav prema njemačkom jeziku i njegovu aktivnu primjenu u svakodnevnim spontanima i aktivnostima te upoznati elemente kulture njemačkog govornog područja.
Zadaci programa	Naglasak je stavljen na učenje kroz svakodnevne situacije poticanje razvoja slušne osjetljivosti za njemački fonološki sustav uvođenje djeteta u osnove komunikacije na njemačkom jeziku omogućavanje učenja o svojoj kulturi i običajima te kulturi i običajima zemalja njemačkog govornog područja	poticati dijete na slušanje, razumijevanje i komuniciranje na njemačkom jeziku u spontanima i planiranim aktivnostima poticati i podržavati djetetov interes za usvajanje njemačkog jezika razvijati osjetljivost za drugi fonološki sustav poticati razvoj osjetljivosti djeteta za ritam, intonaciju i izgovor njemačkog jezika kao osnovnih jezičnih elementa poticati dijete na različite oblike kreativnog izražavanja i stvaranja razvijati osjećaj sigurnosti i samopouzdanja u spontanom izražavanju na njemačkom jeziku razvijati interes djeteta za druge ljude i zemlje postupnim uvođenjem u svijet strane kulture razvijati motivaciju za daljnje

		<p>učenje stranog jezika utjecati na smanjenje straha od komunikacije i društvene procjene radeći na socijalizaciji s vršnjacima brinuti o stilu i strategijama učenja djeteta</p>
<p>Jezične teme uključene u program</p>	<p>rod imenica i pridjeva osobne zamjenice članovi glagoli, glagolsko vrijeme upitne riječi i fraze prilozi mjesta i vremena prijedlozi red riječi u rečenici pozdravljanje, oslovljavanje predstavljanje, opisivanje obitelj, dom, prijatelji, okolina brojevi, boje, godišnja doba zanimanja, priroda osnovne značajke zemalja njemačkog govornog područja</p>	<p>Njemački jezik integriran je u sve aktivnosti, kroz sva razvojna područja – holistički. Djeca svakodnevno doprinose i sukreiraju program, materijale i poticaje koji se koriste u učenju njemačkog jezika.</p>
<p>Interkulturalne teme uključene u program</p>	<p>moja okolina zanimanja ljudi osnovne značajke zemalja njemačkog govornog područja društvena zbivanja vezana uz nacionalnu tradiciju sadržaji vezani uz kulturno ophođenje i komuniciranje s okolinom sadržaji tradicije i kulture zemalja njemačkog govornog područja</p>	<p>S obzirom na individualizirani pristup, velika je uključenost svakodnevnih događaja iz života djece u program (prijateljica koja odlazi u Afriku, boravak nekog djeteta u Kini...)</p>
<p>Koncept za interkulturalno obrazovanje</p>	<p>Interkulturalna osjetljivost razvija se kroz interes za drugu kulturu, njegovanje prihvaćanja i poštovanja prema drugim, bližim i daljim, ljudskim zajednicama, sudjelovanje u projektu Comenius⁴⁴, razmjena aktivnosti, kulturnih zanimljivosti i dopisivanje s dječjim vrtićima iz drugih</p>	<p>Interkulturalna osjetljivost razvija se kroz program „Wir sagen „Hallo“ zu der Welt“ s ciljem da djeca upoznaju druge kulture i običaje, slušaju druge jezike i razvijaju toleranciju te godišnji posjet i boravak studenata iz Murecka koji planiraju i provode nove aktivnosti na njemačkom jeziku.</p>

⁴⁴ Usp. Comenius Programme, <http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius_en.php> (25. 02. 2016.)

	zemalja.	
--	----------	--

Tablica 1: Usporedba poludnevnog i cjelodnevnog programa ranog učenja njemačkog jezika

11.8.2. Rezultati intervjua

11.8.2.1. Profili ispitanica

Sve ispitanice deklariraju se kao Hrvatice s hrvatskim kao materinskim jezikom. Ispitanica A rođena je i odrasla u Njemačkoj te je dugo razmišljala na njemačkom jeziku i često sama sebi prevodila rečeno s hrvatskog na njemački jezik. Nakon pomnijeg razmišljanja ipak se priklanja dvojezičnom odrastanju, što je posebno uočljivo u njenim intuitivnim reakcijama na smetnje u intervjuu (dijete ulazi u skupinu : - Guten morgen! Guten morgen, Jan! Tschüs! Aa, eine Geschichte. – Htio bi to čitat. Nije baš doručkovao. – Može. Jan, du kannst deine Hände waschen. Mihael, machst du bitte die Tür zu? Danke! O, Vlak u snijegu. To ćemo prije spavanja. Dobro?).

Ispitanica A tokom cijelog školovanja učila je njemački jezik te je položila C1 razinu u Goethe Institutu. Ima jasan izgovor bez hrvatskog akcenta. Ispitanica B nije učila njemački jezik, već ga usvaja razgovarajući s kolegicama, čitajući knjige i slušajući pjesme na njemačkom jeziku. U Goethe Institutu položila je razinu B2 te se u izgovoru osjeti hrvatski akcent. Ispitanica C je kroz cijelo školovanje učila njemački jezik te također ima položenu B2 razinu u Goethe Institutu. Izgovor joj je obojan hrvatskim akcentom što na neki način izjednačuje širokim vokabularom („Treba nam ona Permanentausbildung...“).

Po pitanju kulturnog identiteta ispitanice A i B deklariraju se kao Hrvatice, dok ispitanica C ističe kako je kulturno neopredijeljena. Ona jest Hrvatica, ali poštuje sve kulture i nacionalnosti što joj je uvijek i važno istaknuti. Također je katolkinja, ali poštuje i uvažava sva vjerska opredjeljenja.

Sve ispitanice navode ljubav prema radu s djecom kao osnovni pokretač i temelj odabira ove profesije. Dvije ispitanice ističu kako kroz rad s djecom osobno rastu i mnogo od njih uče.

Ispitanica C radi dulje od 20 godina kao odgajateljica, a u njemački program uključena je tek 6 godina. Ispitanica A radi 10 godina kao odgajateljica u nekom od oblika ranog učenja njemačkog jezika i uspješno spaja ljubav prema radu s djecom i ljubav prema njemačkom

jeziku. Ispitanica B u programu njemačkog jezika u ranoj dobi sudjeluje 3 godine te svakodnevno uključuje iskustva stečena u radu u programu ranog učenja engleskog jezika.

11.8.2.2. Njemački jezik u skupinama

Sve ispitanice ističu situacijsko i akcijsko učenje njemačkog jezika. Jedna ispitanica naglašava riječ usvajanje jezika s objašnjenjem kako oni imaju politiku da usvajaju jezik, oni ga ne uče. Druga ispitanica postepeno uvodi glagol usvajanje u razgovor. Kod treće se ispitanice glagol usvajanje ne pojavljuje.

Situacijsko je učenje najzastupljenije u kraćim frazama koje se svakodnevno nekoliko puta ponavljaju (npr. pozdravi, kraće naredbe). Dvije ispitanice ističu pokret uz izgovorenu riječ kao najučinkovitiji način savladavanja stranog jezika. Po pitanju metode kojom djeca najlakše uče sve se ispitanice slažu s igrom kao glavnom aktivnošću učenja u ranoj dobi (nevezano uz učenje njemačkog jezika). Jedna ispitanica navodi individualizirani program kao temelj na kojem se izrađuje plan za svako dijete ponaosob. Tematsko učenje spominju samo dvije ispitanice. Jedna ispitanica naglašava povezanost vjerskih i svjetovnih tema. Kroz hospitaciju nekoliko puta ističe kako ne obrađuje vjerske teme na njemačkom.

Sve ispitanice navode njemački jezik kao najzastupljeniji u pjesmicama, recitacijama i igrama. Jedna ispitanica navodi kako nije zadovoljna s postotkom zastupljenosti hrvatskog jezika u materijalima koji se nude djeci (hrvatski 20%, njemački 80%), ali ne obrazlaže svoje mišljenje.

Po pitanju inputa i ispravljanja djece sve su se ispitanice složile da su djeca intuitivna bića kojima ne treba prevoditi, jer sama shvate kroz aktivnosti o čemu se radi te ih se nikako ne smije ispravljati.

U važnosti i zastupljenosti četiriju vještina (slušanje, govor, čitanje i pisanje) sve ispitanice navode slušanje na prvom, a govor na drugom mjestu, dok vještine čitanja i pisanja pripisuju više školskom učenju, jer nije u velikoj mjeri zastupljeno u njihovom radu. Pisanje je u određenoj mjeri još prisutno kod predškolaraca kojima se zadaju kraće riječi. Iako u svakodnevnom radu pisanje nije toliko zastupljeno, jedna ispitanica pisanje u ranoj dobi navodi kao važnu stavku u učenju stranog jezika, jer djeca mogu primjećivati drugačije načine pisanja što im kasnije koristi u učenju.

11.8.2.3. Razumijevanje interkulturalnog učenja

Sve ispitanice navode projekte kao glavne pokretače interkulturalnog učenja. Riječ je o različitim projektima na razini ustanove i/ili šire. Dvije ispitanice naglašavaju različitost svakog djeteta, učenje djece da je dobro biti različit („Od samog početka ih treba osvijestiti da postoje ljudi drugih boja kože, rasa, vjera, da smo viši i niži.“, „Djeca dolaze iz različitih kulturnih sredina. Imamo djecu iz Češke, Njemačke...“). Sve ispitanice ističu važnost uvažavanja i osvještavanja razlika. Nijedna ispitanica ne spominje učenje na sličnostima i razgradnju predrasuda učeći da smo u načelu svi ljudi.

Jedna se ispitanica zalaže za učenje o drugim kulturama kroz učenje o važnosti dijeljenja i pomaganja. Tako njena skupina sudjeluje u različitim projektima koji pomažu djeci iz Afrike.

Samo jedna ispitanica izravno povezuje učenje stranog jezika s učenjem kulture koju taj jezik nosi u sebi („...jer kako učimo jezik samim time učimo kulturu tih zemalja“). Dvije ispitanice ne povezuju učenje stranog jezika s učenjem kulture, nego naglašavaju važnost projekata putem kojih djeci približavaju druge kulture.

Posebno dolazi do izražaja naglasak na neke izvanredne aktivnosti pomoću kojih se uči o drugim kulturama (izleti, putovanja s obitelji) pri čemu se postavlja pitanje osviještenosti odgojno-obrazovne svakodnevnice u dječjem vrtiću za interkulturalno učenje i osviještenosti odgajatelja o interkulturalnom učenju u pogledu učenja stranog jezika u ranoj dobi („Putovanja i izleti.“, „Dopisujemo se i s nekoliko vrtića iz Poljske, Rumunjske, Grčke i Italije. Međusobno si šaljemo pisma i slike i učimo o drugim kulturama, ali i svojoj kulturi.“).

Sve su ispitanice svjesne svojeg utjecaja na razvoj djece i svojeg utjecaja na stvaranje, odnosno razgradnju predrasuda i stereotipa u djece. Jedna ispitanica prepoznaje važnost pojave učenja oponašajući i prema modelu. Naime djeca velik dio aktivnosti kopiraju od odraslih. Na taj način, mijenjajući sebe možemo utjecati i na razgradnju predrasuda („Sve kopiraju. Sve. Oni uče gledajući i čineći. A gledajući nas puno pakupe. Mi moramo raditi na sebi i mijenjati sebe. Uvijek odrasli moraju mijenjati sebe“).

11.9. Verifikacija hipoteza

Na temelju analize programa i intervjuva u prethodnim poglavljima, vidljivo je kako se dio hipoteza prihvata, dok dio hipoteza odbacujemo.

H 1 Koliko je iz analize programa vidljivo, cjelodnevni je program bogatiji interkulturalnim sadržajima te se učenje o kulturi proteže kroz cijeli dan u svim aktivnostima, stoga se ova hipoteza prihvaća.

H 2 Ova hipoteza se djelomično prihvaća. Poludnevni program ne nudi toliko interkulturalnih sadržaja iz njemačkog govornog područja, ali manjak tih sadržaja izjednačuje raznim programima i projektima te suradnjom s dječjim vrtićima iz drugih zemalja što uvelike obogaćuje opseg interkulturalnih tema i sadržaja programa.

H 3 Ova se hipoteza ne može prihvatiti, jer nije utvrđena razlika u stavovima odgajatelja s obzirom na navedene čimbenike. Stavovi odgajatelja zasnovani su na radnom iskustvu i predanosti poslu te odgajatelji svojim interesima za druge kulture obogaćuju propisane programe.

H 3.1 Ova se hipoteza ne prihvaća.

H 3.2 Ova se hipoteza ne prihvaća.

H 3.3 Ova se hipoteza ne prihvaća.

12. Završna razmatranja

S obzirom na pojačan interes za rane programe učenja stranih jezika i postupno osvještavanje društva o važnosti stjecanja interkulturalnih kompetencija, možemo zaključiti važnost programa ranog učenja koji se provode u dječjim vrtićima.

Iako se programi razlikuju u važnim stavkama poput tema, količine inputa i vremenskog razdoblja provođenja, oba programa nude mogućnost razvoja interkulturalne osjetljivosti u djece, jednim dijelom kroz samo učenje njemačkog jezika i time obuhvaćene kulture, drugim dijelom kroz dodatne aktivnosti, programe i projekte za koje odgajateljice i djeca pokazuju pojačan interes upravo zbog osviještenosti o važnosti učenja o drugim kulturama koje proizlazi iz rada u programima ranog učenja njemačkog jezika.

Usprkos važnosti jezičnog modela koji se propisuje u literaturi, odgajateljice nemaju potrebnu razinu znanja njemačkog jezika (najviša položena razina je C1), niti dvije od tri ispitanice ne govore bez hrvatskog akcenta, već svoje jezične nedostatke nadopunjuju raznim audio materijalima koje nude djeci. Sve ispitanice aktivno rade na svom znanju i svojim jezičnim kompetencijama, što se pokazalo kao posljedica jake intrinzične motivacije u odgajateljica. Time ispitanice svoju ljubav, motivaciju i naklonost prema njemačkom jeziku i kulturi prenose i na djecu koja će sigurno velikim dijelom imati neke dodirne točke s njemačkim jezikom u daljnjem obrazovanju i kasnijoj poslovnoj karijeri.

Iako se osviještenost ispitanica o povezanosti učenja stranog jezika i učenja dotične kulture nije iskazala u intervjuima, one na intuitivnoj razini unaprjeđuju propisane programe raznim aktivnostima kojima se uče razlike u kulturama i sudjelovanjem u raznim projektima u kojima djeca razvijaju interkulturalnu osjetljivost i tako stvaraju čvrst temelj za daljnje interkulturalno obrazovanje.

Zaključno se može potvrditi kako je jaz između teorije i prakse prisutan i u ovom segmentu pedagogije ranog djetinjstva. Unapređivanje teorije nije dovoljno bez unapređivanja prakse i ulaganja u obuku odgajatelja koji provode programe učenja njemačkog jezika. Iako smatram da je dobar jezični model veoma važna pretpostavka za usvajanje stranog jezika, bilo bi zanimljivo ispitati razlike u usvajanju pravilnog izgovora u djece koja imaju izvornog govornika kao model i djece koja usvajaju njemački jezik uz govornika s položenom B1 i B2 razinom znanja njemačkog jezika.

Popis literature:

Agencija za odgoj i obrazovanje (2011): *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu. Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Agencija za odgoj i obrazovanje (2011): *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu: „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Banks, J. A. (1993): *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*. U: »Review of Research in Education« 19, Str. 3-49.

Banks, J. A./Cookson, P./Gay, G./Hawley, W. D./Irvine, J. J./Nieto, S./Schofield, J. W./Stephan, W. G. (2001): *Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching and Learning In a Multicultural Society*. U »PHI Delta Kappan Journal« 83 (3), Str. 196-203.

Bedeković, V. (2011): *Interkulturalne kompetencije cjeloživotnog obrazovanja nastavnika*. U »Pedagoška istraživanja« 8(1), Str. 139-151.

Furlan, I. (1991.): *Čovjekov psihički razvoj*. Zagreb: Školska knjiga.

Gopnik, A./Meltzoff, A.N./Kuhl, P.K. (2003): *Znanstvenik u kolijevci. Što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Alinea.

Häusler, M./ Budimir, M. (2009): *Fremdsprachen in Kroatien. Eine Angebot- und Bedarfsanalyse*. U: »Zagreber Germanistische Beiträge« 18, Str. 391-413.

Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005): *Interkulturalne kompetencije učitelja*. U: Babić, N. (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet, Ukraine: Kherson State University, Str. 221-230.

Hrvatić, N./Piršl, E. (2007): *Interkulturalne kompetencije učitelja*

Klaić, B. (2007): *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga.

Krumm, H. (2007): *Curriculate Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation*. U Bausch, K./Herbert, C./Krumm, H.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Milanović, M./Stričević, I./Maleš, D./Sekulić-Majurec, A. (2000): *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatsko*. Zagreb: Targa.

Mrnjaus, K./Rončević, N./Ivošević, L. (2013): *[Inter]kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Nikić, M. (1993): *Prioritetne potrebe djece*. U »Obnovljeni život« 48(6), Str. 567-579.

Petrović-Sočo, B. (2007.): *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.

Piršl, E. (2007). *Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije*. U: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.): *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, Str.275-292.

Prebeg-Vilke, M. (1991): *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska knjiga.

Previšić, V. (1994): *Multi- i Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva*. U »Obnovljeni život« 51(6), Str. 677-687.

Prtljaga, J. (2008): *Interkulturalizam i poučavanje engleskog jezika*. U »Pedagojska istraživanja« 5(1), Str. 72-80.

Ross, V./Marshall, H./Scott, M. (1998.): *Dječja psihologija. Moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Sekulić-Majurec, A. (1996): *Interkulturalno obrazovanje – osnova multikulturalnog društva*. U »Obnovljeni život« 51(1), Str. 677-687.

Silić, A. (2007): *Prirodno učenje stranoga (engleskoga) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.

Slunjski, E. (2008.): *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje, i zajedničkog učenja*. Nova Gradiška: Spektar media.

Spajić-Vrkaš, V. (2001): *Interdisciplinarni rječnik: obrazovanje za ljudska prava i demokraciju*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

Szagun, G. (2008): *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. Basel: Beltz.

Vasta, R./Haith, M.M./Miller, S.A. (1998): *Dječja psihologija. Moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Widlok, B./Petravić, A./Org, H./Romcea, R. (2010): *Nürnberger Empfehlungen*. München:

Goethe-Institut e.V.

Wood, D. (1988): *Kako djeca misle i uče*. Zagreb: Educa.

Internetske stranice:

Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte GmbH, *Landesmodellprojekt „Sprache fördern“ - Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung* - http://www bbw-leipzig.de/fileadmin/user_upload/1_Gruppe/Downloads/Gesamtbericht_Ist-Analyse_Sprache_foerdern.pdf (09. 09. 2015)

Bilingvizam. <http://hjp.novi-liber.hr/index.php?show=search> (21. 09. 2015)

Curtain, H.: *The Immersion Approach: Principle and Practice* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267626.pdf> (28. 01. 2016)

Dreyer, S.: Was ist die Primarstufe? Bildungsexperten Netzwerk. <http://www.bildungsexperten.net/wissen/was-ist-die-primarstufe/> (05. 09. 2015)

Državni pedagoški standard predškolske ustanove odgoja I naobrazbe, Članak 2. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.htm (24.02. 2016)

Državni pedagoški standard za predškolski odgoj i obrazovanje, Članak 2.2. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (22. 02. 2016)

Duden: *Elementarbereich*. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Elementarbereich> (04. 09. 2015)

Ercegovac, I. R. (2012/2013): *Teorija kognitivnog razvoja Jeana Piageta*. https://marul.ffst.hr/centri/circo/Nastava/Kognitivni_razvoj.pdf (17. 05. 2015)

Europske razine – ljestvica za samoprocjenu. <https://europass.cedefop.europa.eu/hr/resources/european-language-levels-cefr> (05. 03. 2016)

Frühes Fremdsprachenlernen in Deutschland. <http://www.goethe.de/lhr/prj/ffl/siu/de7512487.htm> (31.10.2015)

Goethe Institut.

<http://suche.goethe.de/search/Goethe.jsp?spr=de&dir=/&titel=2Suche&noserv=1&noarc=&x=&c=&r=45816278> (31.10.2015)

Goethe Institut: *Frühes Fremdsprachenlernen im Bereich DaF*,

<http://www.goethe.de/ins/si/liu/lhr/daf/ffl/deindex.htm> (04. 09. 2015)

Haataja, K. (2007): *Frühes Deutsch 11/2007 online*.

http://www.pedocs.de/volltexte/2010/pdf/Haataja_Der_Ansatz_des_integrierten_Sprach_und_Fachlernens (12. 12. 2015)

Jezična politika.

http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hr/displayFtu.html?ftuid=FTU_5.13.6.html
(05. 03. 2016)

Küls, H.: *Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb*. Kindergartenpädagogik -

Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1024.html> (02. 06. 2015)

MZOŠ Programi predškolskog odgoja i obrazovanja.

<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2196> (17. 09. 2015)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

<http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13571> (22. 02. 2016)

Nacionalni okvirni kurikulum. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (22. 02. 2016)

Odluka o proglašenju zakona o izmjenama i dopunama zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Članak 9., str. 4,

file:///C:/Users/Leona/Desktop/Programcici/Downloads/07_Zakon_o_odgoju_i_obrazovanju_u_OiSS.pdf (05. 09. 2015)

Organische Voraussetzungen für den Spracherwerb. Praxis für Lern- und

Sprachtherapie Niedernberg, [http://www.lernundsprachtherapie.de/134-0-](http://www.lernundsprachtherapie.de/134-0-Organische+Voraussetzungen.html)

[Organische+Voraussetzungen.html](http://www.lernundsprachtherapie.de/134-0-Organische+Voraussetzungen.html) (28. 05. 2015)

Peko, A./ Mlinarević, V./Jindra, R.: *Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati.*

[https://bib.irb.hr/datoteka/412567.398878.Interkulturalno obrazovanje ucitelja](https://bib.irb.hr/datoteka/412567.398878.Interkulturalno_obrazovanje_ucitelja)

=

[sto i kako poucavati.pdf](#) (21. 02. 2016)

Petrović, E (2004): *Kratka povijest ranog učenja, osječka iskustva.* U »Život i škola« 12 (2), Str. 24, < <http://www.hrcak.srce.hr/file/40180>> (17. 09. 2015)

Predškolski odgoj i naobrazba u 2010., Rano učenje stranih jezika u dječjem vrtiću,
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2194> (05. 09. 2015)

Spitzer, M. (2012): *Wie lernen Kinder? Aktuelles aus der Gehirnforschung.*

<https://www.youtube.com/watch?v=vujELzwcdpQ> (04. 04. 2016)

Spitzer, M. (2013): *Digitale Demenz.* <https://www.youtube.com/watch?v=FnDEF7Aw9HI>
(04. 04. 2016)

Wikipedia: *Genie (feral child)*, [https://en.wikipedia.org/wiki/Genie \(feral child\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Genie_(feral_child)) (19. 09. 2015)

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Članak 1.3.

<<http://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>> (22. 02. 2016)

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Članak 15a.

<http://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (22. 02. 2016)

Sažetak

Učenje njemačkog jezika u dječjem vrtiću

U ovome radu proučava se važnost učenja stranog (njemačkog) jezika u dječjem vrtiću i njegov utjecaj na dvojezični razvoj u djece rane dobi. Također, opisani su kognitivni razvojni stupnjevi djece do sedme godine života i posebnosti učenja materinskog jezika na koji se nastavlja usvajanje stranog, odnosno njemačkog jezika, razvoj učenja stranih jezika na našim područjima, modeli učenja njemačkog jezika u dječjim vrtićima i utjecaj europske jezične politike na hrvatski kurikulum učenja stranog jezika. Nadalje, stvara se spona između učenja stranog jezika i razvoja interkulturalne osjetljivosti kod djece rane dobi. Cilj je empirijskoga dijela rada usporediti različite modele učenja (stranog) njemačkog jezika u dječjim vrtićima i utvrditi stavove odgajatelja o učenju stranog jezika i o razvoju interkulturalne osjetljivosti u ranoj dobi.

Ključne riječi: rana dob, dječji vrtić, učenje stranog jezika, učenje njemačkog jezika, interkulturalizam

Zusammenfassung

Das Thema dieser Diplomarbeit ist Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten im Zusammenhang mit dem Lernen über die Kultur, die die deutsche Sprache in sich trägt.

Wenn man von dem frühen Erwerb einer fremden Sprache spricht, ist es ratsam aufzupassen, in welcher Sprache der Begriff wie definiert ist und auf welche Altersgruppe er sich bezieht. Im Englischen wird zum Beispiel *Early language learning* für Schulkinder ab der ersten Klasse gebraucht, während man für Kindergartenkinder den Begriff *Very early language learning* verwendet. Im Kroatischen bezieht sich der Begriff *rano učenje* auf Kindergartenkinder, aber auch hier wird er langsam auf die ersten zwei Grundschulklassen erweitert.

Um über den Erwerb einer Fremdsprache sprechen oder schreiben zu können, muss man in erster Linie die Sprachentwicklung beim Kind berücksichtigen. Kinder schaffen ihre ersten kommunikativen Situationen schon lange bevor sie ihre Muttersprache erworben haben. Schon Säuglinge machen durch ihre Mimik oder Gestik und ihr Weinen auf sich aufmerksam, weshalb gerade diese Tätigkeiten erste kommunikative Situationen bei Kleinkindern schaffen. Auch wenn sie in diesem Alter die Begriffe nicht mit ihren Bedeutungen verbinden können, kategorisieren Kinder anhand der Intonation eines Satzes die Bedeutung und verstehen so, welche Bedeutung ein Satz hat. Zugleich können Kleinkinder bis zum ersten Lebensjahr zwischen betonten und unbetonten Lauten unterscheiden und die Silbenstruktur ihrer Muttersprache von der Silbenstruktur einer anderen Sprache unterscheiden. Beherrschen Kindergartenkinder ihre Muttersprache so, dass sie eine kommunikative Situation meistern können, ist es ratsam, die erste Fremdsprache einzuführen.

Die Ziele des Erwerbs des Deutschen als Fremdsprache im Kindergarten unterscheiden sich oft von den Zielen und Resultaten, die sich manche Eltern für ihre Kinder erhoffen. Zum einen ist ein Grundziel, dass sich Kinder auf die neue Sprache und das phonologische System dieser Sprache sensibilisieren. Zum anderen lernen sie über die neue Kultur und sensibilisieren sich auch für die neue Kultur, die die fremde Sprache in sich trägt. Diese Grundziele tragen dazu bei, dass der Lerner auch im weiteren Verlauf seiner Schulausbildung Deutsch als Fremdsprache lernt und sich schon von Kindesfüßen an auf andere Kulturen sensibilisiert und somit seine interkulturellen Kompetenzen erweitert. Zugleich gelten die ersten sieben Jahre als sensibler Zeitraum in dem Kinder auf die ganze phonologische Palette der menschlichen Sprachen zurückgreifen können, weshalb der Lerner

in der Lage ist, die Fremdsprache akzentfrei gebrauchen lernen kann. Anhand dieser Ziele kann man zwei Bedingungen an das Schulsystem stellen. Zum einen sollten Kindergartenkinder ausgezeichnete Sprachmodelle haben, von denen sie die Sprache durch Imitation erlernen können und zum anderen sollte das Schulsystem eine Lernkontinuität für Fremdsprachenlerner ermöglichen.

In Kroatien verwendet man in Kindergärten drei verschiedene Sprachlernmodelle. Das sind: das vollständige Immersionsmodell (Sprachbad), die Sprachdusche und das Lernermodell mit Bezug auf die deutsche Sprache. Das vollständige Immersionsmodell, auch Sprachbad genannt, gilt als bestes Modell, weil gerade hier ein Erzieher nur auf Deutsch mit den Kindern kommuniziert und so mehr als 50 % aller Kommunikationssituationen im Zeitraum von 10 Stunden täglich auf Deutsch stattfinden. Auch einige spontane Situationen sollten daher auf Deutsch ablaufen. Die Idee für dieses Modell stammt aus dem Jahr 1965., als sich in einer kanadischen Kleinstadt dafür einsetzten, dass ihre Kindergartenkinder von einer Französisch sprechenden Erzieherin betreut werden. Das Modell der Sprachdusche hat schon im Ansatz einen geringeren Zeitraum, in dem Deutsch gesprochen wird. Dieses Modell eignet sich ausgezeichnet für Kindergärten, die nicht genügend gut ausgebildeter Erzieher im Fremdsprachenbereich haben, weil nur knapp 25 % aller kommunikativen Situationen auf Deutsch ablaufen und diese zugleich noch in geplanten Aktivitäten vollzogen werden. So kann ein Erzieher in mehreren Gruppen arbeiten und dieses Programm vollziehen. Das dritte Modell mit Elementen der deutschen Sprache beinhaltet am wenigsten Input und der Träger ist ein den Kindern nicht regulärer Erzieher/Professor der deutschen Sprache. Hier werden alle Aktivitäten im Voraus geplant und zwei- bis dreimal wöchentlich ausgeführt. Derzeit gibt es in Zagreb 13 Kindergärten, die es Kindern ermöglichen, institutionell Deutsch als Fremdsprache zu lernen und somit ihre interkulturellen Kompetenzen zu erweitern.

Im heutigen Europa sprechen wir oft von Multikulturalität und Interkulturalität, ohne diese zwei Begriffe zu unterscheiden. Multikulturalität ist das Sein von mehreren Kulturen auf einem Gebiet und bezieht sich auf die gesellschaftlichen Situationen und Prozesse, die wir täglich wahrnehmen, während sich der Begriff der Interkulturalität auf die dynamischen Prozesse in der Gesellschaft und die politisch-pedagogischen Antworten auf jeweilige gesellschaftliche Situationen bezieht. Wieso es wichtig ist, Interkulturalität und das Schulwesen zu vereinen, beweisen Resultate von mehreren Studien, die im letzten Jahrhundert in den Vereinigten Staaten von Amerika durchgeführt wurden. So hat man schon bei Kindern im Alter von drei Jahren Ansätze von Vorurteilen nachweisen können, was uns

dringend alarmieren sollte, die Entstehung von Vorurteilen zu vermeiden und Kinder zu lehren tolerant zu bleiben.

Im empirischen Teil der Arbeit verglich ich die Jahresprogramme zweier Kindergartengruppen aus Zagreb. Eine Gruppe arbeitet nach dem Immersionsmodell, während die andere Gruppe nach dem Modell der Sprachdusche arbeitet. Beide Programme haben im Ansatz die Einführung der Lerner in die neue Sprache, doch das Immersionsmodell vertieft diesen Ansatz, indem es die Fremdsprache schmackhaft macht, mit dem Ziel, dass der Lerner auch im weiteren Verlauf seiner Schulausbildung Deutsch lernt. In beiden Programmen wird interkulturelle Empfindlichkeit durch Begegnungen mit neuen Kulturen gefördert. Der größere Input findet im Immersionsmodell statt, weil zwei Erzieherinnen mit den Kindern auf Deutsch und auf Kroatisch arbeiten, während im Sprachduschenmodell nur eine Erzieherin mit den Kindern auf Deutsch arbeitet. Für die Untersuchung führte ich auch Interviews mit den Erzieherinnen durch. Die Ergebnisse dieses Teils der Untersuchung zeigten, dass die Befragten sprachlich nicht genügend ausgebildet sind, um solche Sprachlernmodelle zu leiten, weil ein starker kroatischer Akzent bei ihnen vorhanden ist. Zugleich sind die Befragten der Meinung, dass außerinstitutionelle Projekte die interkulturelle Sensibilität der Kinder fördern, während die Möglichkeit, die fremde Kultur anhand der Fremdsprache zu lernen, außen vor steht.

Abschließend kann man sagen, dass das Ziel des Fremdsprachenlernens im Primarbereich ist, einen im Bezug auf Deutsch als Fremdsprache wie auch auf die fremde Kultur sensibilisierten Lerner auszubilden, der im weiteren Verlauf seiner Schulzeit seine Deutschkenntnisse vertiefen und seine interkulturellen Kompetenzen festigen wird.

Schlüsselwörter: Kindergarten, Elementarbereich, DaF im Elementarbereich, Interkulturalität

Prilog 1

Zajednički europski referentni okvir za jezike (Preuzeto sa stranica Goethe Instituta)

Osnovno služenje jezikom	
A1	A2
Kandidat razumije i koristi poznate, svakodnevne izraze i posve jednostavne rečenice. Zna predstaviti sebe i druge, i drugim ljudima postavljati pitanja o njihovoj osobi te odgovarati na pitanja takve vrste. Može se sporazumjeti na jednostavan način, ako poslovni partneri/ce govore polagano i razgovijetno i ako su spremni pomoći.	Kandidat razumije česte izraze koji su u svezi s područjima od posve neposredna značenja (npr. informacije o osobi, o radu). U jednostavnim, rutinskim situacijama može se sporazumijevati kada su posrijedi poznate stvari. Jednostavnim riječima može opisati svoje podrijetlo i naobrazbu, direktnu okolinu i stvari u svezi s neposrednim potrebama.

Samostalno služenje jezikom	
B1	B2
Kandidat razumije glavne točke, ako se upotrebljava jasan standardni jezik i ako se radi o poznatim stvarima s posla, iz škole, slobodnog vremena itd. Može se snaći u većini situacija u kojima se u području jezika nađe prigodom putovanja. Može se jednostavno i suvislo izražavati o poznatim temama i područjima za koja je zainteresiran.	Kandidat shvaća glavne sadržaje složenih tekstova uz konkretne i apstraktne teme; u svom specijalnom području razumije i stručne diskusije. Može se spontano i tečno izražavati, tako da je bez većih napora obostrano moguć normalan razgovor s osobama kojima je jezik razgovora materinski jezik. Može se jasno i detaljno izražavati o širokom spektru tema.

Kompetentno služenje jezikom	
C1	C2
Kandidat je u stanju razumjeti široki spektar zahtjevnijih, dužih tekstova te također implicitno shvatiti značenja. Djelotvorno i fleksibilno upotrebljava jezik u društvenom i profesionalnom životu ili u obrazovanju i studiju. Može se jasno, sadržajno i opširno izraziti o složenim stvarima.	Kandidat praktički bez napora razumije sve što je pročitao/pročitala ili čuo/čula. Može se izražavati spontano, vrlo tečno i točno, i kod složenijih stvari također je u stanju shvatiti suptilne značenjske nijanse.

Prilog 2

Transkripti intervjua

1 Osobno: nacionalnost, koliko dugo poučavate drugi strani jezik, koliko dugo radite u ovoj ustanovi, izvorni govornik njemačkog jezika?

Hrvatica sam. Kako misliš koliko dugo učim?

Njemački jezik, dakle.

Aha. Ja sam odrasla u Njemačkoj. Tamo sam išla u osnovnu školu i onda sam u gimnaziji imala njemački jezik, na faksu smo imali njemački i završila sam C1 u Goethe Institutu.

Kako dugo radite u ovoj ustanovi?

10 godina.

10 godina baš s njemačkim?

Tako je. S tim da sam i prije imala njemačke programe 2-3 put tjedno. U biti sam cijeli svoj radni vijek u njemačkom programu.

Vaš materinski jezik je?

Hrvatski. Ustvari hrvatski, ali kako sam rođena u Njemačkoj... Ja sam dugo i razmišljala čak na njemačkom. Doma smo govorili hrvatski.

Dvojezično?

I dvojezično, ali mi je trebalo vremena da si prevodim na hrvatski.

Svoju kulturnu pozadinu biste onda opisali kako?

Kao Hrvaticu, da, naravno.

A kulturni identitet?

Priklanjam se hrvatskoj kulturi.

Zašto ste odabrali ovu profesiju?

To je jednostavno poziv. To moraš voljeti... voljeti djecu. To je baš poziv, osjetiš to. Da. Još kad sam skužila da mogu spojiti sa stranim jezikom, to je bilo wow! Cijeli život se igraš. Nema odrastanja. I učiš. Svaki dan učiš nešto novo od njih. Da, to je zanimljivo. Niti jedan dan nije isti. Imamo mi kao neke aktivnosti i program, ali nikad ne pratiš taj program. Uvijek se pratiš za njima, kako te oni povedu. Kojim putem, kojim smjerom. Svaki dan je nepredvidivi i to je zanimljivo. I u pokretu smo stalno. To je zanimljivo.

Kako biste opisali svoj način poučavanja?

Mi koristimo u vrtiću situacijsko i tematsko učenje. Znači tematsko je da pratimo godišnja doba, blagdane koji su propisani od Ministarstva. I recitacije i pjesmice su nam sve na njemačkom. I situacijsko – znači od samog pozdrava ujutro, sve je na njemačkom. Mi djecu i roditelje pozdravljamo na njemačkom. Od „odi i obuj si papuče, cipele, jaknu“. Tak' da, situacijsko se pokazalo kao jako dobro, jer djeca ponavljaju svaki dan iste stvari, iste radnje i kad se to još spoji s jezikom pa im brzo ulazi u uho, u naviku.

Kako roditelji reagiraju na njemački i kad se susretnu s njemačkim? Roditelji koji nisu sami učili njemački pa upišu djecu u program?

Pa... Uglavnom neki znaju njemački, dok su drugi osviješteni. Znaju da je njemački teži i da ga je bolje od malena usvajati. Zbog toga su jako oduševljeni što djeca imaju priliku u tako maloj skupini usvajati. Igrati se i ustvari kroz igru usvajati jezik.

- ulazi dijete u skupinu- (Guten morgen! Guten morgen, Jan! Tschüs! Aa, eine Geschichte. – Htio bi to čitati. Nije baš doručkovao. – Može. Jan, du kannst deine Hände waschen. Mihael, machst du bitte die Tür zu? Danke! O, Vlak u snijegu. To ćemo prije spavanja. Dobro?)

Što biste istaknuli kao najvažniju aktivnost kojom djeca uče jezik?

Kroz igru. Da igra. Igra. I situacijsko učenje. To svaki dan kroz stvari koje se ponavljaju. Djeca koja dođu tek u skupinu nakon mjesec dana znaju te osnovne fraze. Ja bih rekla. Usvoje ih, jer se ponavljaju.

- ulazi dijete - (Mach die Tür zu! Može, hvala! Tschüs!)

U učenju jezika postoje 4 vještine: govor, pisanje, čitanje i slušanje. Kako biste ih Vi rangirali u radu s djecom ranije dobi?

Slušanje i govor. Znači kod nas nemamo... Čitanje i pisanje ustvari znamo koristiti kod ovih starijih. Neke kratke fraze, imenice. Na primjer, na zidu, kad smo radili životinje (na zidu su nazivi vrsta životinja koje su djeca pisala), ali u principu minimalno. Znači slušanje i govor je u ovoj fazi najzastupljenije.

Kako biste opisali interkulturalno učenje u vašoj skupini?

Prošle godine smo imali jako dobar projekt „Wir sagen Hallo zu der Welt“ pa smo obrađivali Aziju, Afriku, malo smo se Europe dotaknuli, organizirali smo posjetu Kineza, znači djeca su naučila pjevati na kineskom. Naša prijašnja pedagogica je također učila kineski pa ih je uvježbala i podučavala. Usvajali su neke pjesmice. Tako da je djeci jako zanimljivo putovati svijetom. Oni znaju, svjesni su toga da razumiju njemački, da se igraju na tom jeziku. Neki do njih uče i usvajaju engleski. Da, dosta njih čak ide na radionice engleskog jezika. Neki usvajaju talijanski. Pokazalo se jako dobrim što djeca u tako ranoj dobi usvajaju dva jezika i samim time lakše usvoje i treći i četvrti kasnije.

Smatrate li da ih učenje njemačkog ili nekog drugog stranog jezika u toj ranoj dobi više senzibilizira za druge kulture?

Naravno! Da, jer kako učimo jezik samim time učimo kulturu tih zemalja. Znači oni znaju u kojim se zemljama koristi taj jezik, znaju i osvijeste gdje oni žive, u kojoj državi, u kojem gradu. Da, to obogaćuje djecu i širi im vidike za dalje.

S obzirom da već 10 godina radite u ovoj profesiji, sigurno ste svjesni da Vas djeca kopiraju u pokretu i govoru.

(Eva, du kannst frühstücken. Jan, setz dich bitte! Da kannst du etwas basteln oder malen.)

Što mislite, koja specifična ponašanja kopiraju s ciljem da unaprijede jezik?

Kod nekih izgovora. Kod izgovora glasova. Tipa kod tog *r*. Djeca kada čuju... Važno je imati izvornog govornika, jer se oni trude to reći kao i vi. I kuže kad je nova riječ, kad je nešto novo pitaju za značenje i kako sam uspjela izgovoriti. Trude se kopirati. Točno. Ali je važno imati izvornog govornika u toj dobi. Djeca to lako usvajaju. To je fonološki dokazano. Njima nije problem kako neki misle. Oni točno znaju razliku između jezika. To je talijanski, to je hrvatski, to je njemački.

Opišite idealnu situaciju koja bi najviše podupirala interkulturalni razvoj.

Molim objašnjenje.

Istraživanja su dokazala da djeca već s 3 godine usvajaju predrasude.

Aha! Pa imali smo ovaj projekt prošle godine kroz koji smo upoznavali nove kulture i vjere čak. Od samog početka ih treba osvijestiti da postoje ljudi drugih boja kože, rasa, vjera, da smo viši i niži. Već bi trebalo od jaslica to učiti. Upoznavati ih s drugim kulturama s različitostima i poticati ih da usvajaju, da poštuju druge. Djeca u biti nemaju predrasude. Treba ih dobro usmjeravati.

2. Osobno: nacionalnost, koliko dugo poučavate drugi strani jezik, koliko dugo radite u ovoj ustanovi, izvorni govornik njemačkog jezika?

U biti ne učim njemački. Pričam sa kolegicom i čitam knjige i slušam pjesme.

A Vi ste iz Njemačke?

Ne, ja sam Hrvat.

Koliko dugo radite u ovom vrtiću?

Mislim da će sada biti treća godina.

A inače?

Radila sam u engleskom programu, jer sam položila engleski. Imala sam integrirani engleski program i radila sam u jaslicama.

Koju razinu njemačkog imate?

B2.

Kako opisujete svoj kulturni identitet?

Hrvatica sam.

Zašto ste odabrali ovu profesiju?

Sa srcem. Baš iz ljubavi. Mislim da su djeca vrhunsko društvo i da možemo puno od njih naučiti. I zato jer ni jedan dan nije isti i zato jer čovjek uz njih može jako narasti. Iskreno.

Kako biste opisali svoj način poučavanja?

Znači, ta riječ poučavanje za mene ne postoji. To je sve igra. Isključivo igra i situacijsko učenje, a najviše kretanje i kognitivno kroz pokret. I situacijsko kroz neverbalnu komunikaciju. To je sad teško reći, jer imamo individualizirani program i svakom djetetu dajemo onoliko koliko može. Zbog toga jer svako dijete može drugačije i uči na drugačiji način. Ponekad su i različiti stilovi učenja, a mi imamo malen broj djece pa možemo to i provoditi. Ne mogu sada konkretno opisati tako i tako, jer je individualizirano.

Kod učenja stranog jezika postoje 4 vještine. Koje bi Vi istaknuli kao najvažnije? Na koji način se one unaprjeđuju?

Govor i slušanje. Prvo djeca slušaju i onda počinje reprodukcija. Mi vidimo u predškoli da počinju djeca i samostalno slagati rečenice i počinju ih producirati. A čitanje isto za predškolce kada se pojave analiza i sinteza. Onda oni mogu primjećivati drugačije načine pisanja i to im ostaje. Znam iz vlastitog iskustva da djeca mogu profitirati od toga da se potkrepljuje sve sa pisanjem na njemačkom.

Jel' važniji input na hrvatskom ili njemačkom u smislu da se prevodi svaka radnja?

Bolje je neverbalno, jer su oni intuitivna bića. Kad postoji dobra neverbalna komunikacija, onda i prepoznajete treba li prevoditi ili je dovoljno reći „Schließ die Tür“ i pokazat na vrata.

Kako biste opisali interkulturalno učenje u ovoj skupini? I na koji način biste razbili neke predrasude?

Pa mi intenzivno radimo na tome. S obzirom da su sva djeca drugačija, a opet poštujemo jedni druge. Prošle godine smo imali odličan projekt „Kažemo Bok svijetu“ i djeca su samoinicijativno prenosila svoja iskustva s putovanja. Baš smo holistički usvajali druge kulture. Završno smo imali predstavu u kazalištu što je super. Sve su učili kroz igru.

Predrasude... Mislim da bi mi trebali raditi na sebi i biti im bolji primjer. Ako mi nemamo predrasude, mislim da neće ni oni imati. Opet je zeznuto s obiteljima. Ali mogu oni pokupiti od ljudi koji nemaju predrasuda. U biti ih svi imamo, ali bi ih trebali osvijestiti i razgraditi.

S obzirom da već 10 godina radite u ovoj profesiji, sigurno ste svjesni da Vas djeca kopiraju u pokretu i govoru. Što mislite, koja specifična ponašanja kopiraju s ciljem da unaprijede jezik?

Sve kopiraju. Sve. Oni uče gledajući i čineći. A gledajući nas puno pokupe. Mi moramo raditi na sebi i mijenjati sebe. Uvijek odrasli moraju mijenjati sebe. Mi ih nikad ne ispravljamo kada krivo izgovore riječ.

Koja bi bila idealna situacija za razvoj interkulturalne osjetljivosti?

Putovanja i izleti. Upoznavanje s drugim kulturama i ljudima. Tu sad ima mnogo načina.

Ukoliko izuzmемо prošlogodišnji projekt, kako razvijate interkulturalnu osjetljivost u ovoj skupini?

Kroz toleranciju i priče, kroz pristup. Ne znam. Ima mnogo toga. Ove godine smo radili Hrvatsku, Njemačku i konkretno nismo imali nešto ekstra.

Kroz aktivnosti, pjesmice i priče najviše uče.

Sve knjige, pjesmice i recitacije su na njemačkom?

80% na njemačkom, 20% na hrvatskom. Trebalo bi biti drugačije, jer smo mi zapravo započeli kao poludnevni program. (čuje se ironija u glasu)

3. Koliko dugo učite njemački jezik?

Ja svoj ili djecu?

Vi.

Ja sam učila od 97.

A koliko poučavate u vrtiću?

Od 2010.

Razina...?

B2 na Goethe Institutu. Pazi, negdje je netko drugi polagao, a nisu isti uvjeti. Ali ja sam rekla ako kod ovih prođem, onda ili znam ili ne znam. Ako ne prođem, ne znam. Ali su mi rekli da čak znam za C1.

Kad malo dulje radim s Nijemcima, onda mi gramatika ide bolje, ali ovdje slabo napreduješ među djecom. Treba nam ona Permanentausbildung, koja ja nemam. Osim jednogodišnji susreti koje cure organiziraju. A najčešće mi se desi da mi se termini preklapaju i da sam se ja već na nešto prijavila. Kada imamo edukaciju vjersku, koju sam prijavila i uplatila, pa mi nakon toga dođe dopis da imamo i susret za odgajatelje iz njemačkih programa... Onda idem na ono što sam prvo prijavila.

(Dolazi curica – Aha, nećeš?)

Koliko dugo ste u ovoj ustanovi?

Kako dugo? Sve skupa...

(dolazi roditelj – Dobar dan!)

Moram pogledati. Inače radim 27 godina, ali sam 3 godine radila po zamjenama, a ovdje bi onda bilo 24 godine od čega je 6 godina u vjerskom i njemačkom programu.

Kako opisujete svoj kulturni identitet?

Ja sam nacionalno neopterećena. Kako bismo mogli drukčije to reč'. Ja jesam Hrvatica, ali poštujem sve. Otvorena sam prema svima. Isto i religijski. Moj identitet je da sam stroga katolkinja, ali apsolutno ljude uvažavam. Tu sam vrlo susretljiva i otvorena.

Zašto ste odabrali ovu profesiju?

Oh, to je bilo davno. Imala sam upis u Pedagošku školu prije 30 godina. Odlučila sam prije 35 godina. Zašto... to sada stvarno ne znam. To je posao koji omogućuje rad s djecom koju uključuje veliku kreativnost koju ja.. kako bih rekla. Razlika između ovog i škole je velika, jer je ovdje prirodniji način učenja. Ali tada je sve bilo drugačije. Okvirno gledajući...

(Cure, mogu li vas zamoliti da odete u sobu?)

Kako biste opisali način poučavanja njemačkog jezika?

Situacijsko. Svaki trenutak je jedna situacija. Ima različitih načina. Planirano i ciljano. To je kada ja odlučim da ćemo danas pričati o toj i toj temi, odslušati neki dijalog, reproducirati ga, odigrati uz lutke ili pjesmice. Sada kako je Došašće pogotovo. Odlučujem se povezivati svjetovne i duhovne teme. Ovaj mjesec je posvećen majkama pa je Muttertag u nedjelju.

Imamo i situacijsko, kada peru ruke idu na nuždu. Sve upute prije obroka, kada opisujemo što je na tanjuru, kada imamo jutarnju tjelovježbu, sve govorim na njemačkom. Ovisi. Ako su nemirni, uzmem neku igru s pozdravima i raznim osjećajima. Ima igara jako puno i puno ih koristim. Isto i ciljano biramo priče od izvornih govornika koje slušamo prije spavanja. Tu ima cijeli *mišung*, jer ima istih tema u raznim knjigama. Bitno je da se radi na različite načine. Ima i situacijsko, ali i ciljano. Ipak ja upisujem, nije sad stihijski totalno, ali imam u radnim planovima upisano. Svaki dan je jedna njemačka aktivnost obavezna, bez obzira radim li ja ujutro ili popodne. Popodne su bajke i igre, slikovnice... Ujutro je na tepihu zajednička igra, dijaloški neke stvari. Recitacije, slikovnice, učimo boje i životinje... Varijacije na istu temu su bitne. Oni to vole. Sutra imamo izlet u Kumrovec pa ćemo tamo raditi njemački. Gledamo filmove kada je kiša, jer ne možemo van.

Uglavnom su na njemačkom?

Svi su na njemačkom. Ima u Goethe Institutu genijalnih. „Ein Schneemann für Afrika“ na primjer. Djeci je to zabavno i razumiju i uče o drugima također.

Na koji način birate aktivnosti za poučavanje jezika?

Svaka tema ide na sve načine. Svaki mjesec je neka tema naglašenija.

Koja vrsta aktivnosti Vam se čini kao važnija za učenje jezika?

Kroz igru i pokrete. Prije smo Vam pokazali „Wischi waschi“, „Meine Augen sind verschwunden“, „Da kommt ein großes Auto“...Oni vole sudjelovati. Najveći dio je kroz to, ali imamo i po slikovnicama.

Kako biste opisali interkulturalno učenje u vašoj skupini?

Djeca dolaze iz različitih kulturnih sredina. Imamo djecu iz Češke, Njemačke... Imamo surete gdje i kako možemo. Imamo i s misionarima, skupljamo poštanske marke, naočale.. Naočale idu direktno u Afriku. Učimo kome i kako i zašto pomažemo. To je dosta povezano s vjerskim programom. Teško je odvojivo.

Sad ćemo još pogledati interkulturalno na primjeru naših radova. Možete poslikati. Dopisujemo se i s nekoliko vrtića iz Poljske, Rumunjske, Grčke i Italije. Međusobno si šaljem pisma i slike i učimo o drugim kulturama, ali i svojoj kulturi. To je posebno vidljivo kada djeca sa roditeljima rade projekte kao što je naša kuharica ili zanimljivosti iz Hrvatske što kasnije pošaljemo jednom od vrtića.

Prilog 3

Fotografije iz prakse



NIKA: U crkvi su jaslice
i tamo je mali Isus,
Marija i Josip.

ZITA: Tamo se i pjeva.

PETRA: Moli se "Eđevno
Marijo"

DOMINIK: "Oče naš" i
Slava Ocu i Sinu
i Duhu Svetomu."

MARTA: U crkvi sami
vidjela kriz.

NOA: I prekrizili smo
se sa svetom vodom.

PATRIK: U crkvi se rukujemo
s nepoznatim ljudima
da im bude mir.

IVANA: Mi smo si
natočili i svete vode
i odnijeli doma.

PATRIK: Svećenik stavlja
nešto u usta radi
svete grice koje
nikom ne smije
reći.

KARLO: U crkvi se
smiješ sluša svećenika
što će nam on
reći.

ANICO: Neki dom sam
bila u crkvi i tamo
su pjevali o mi
našu pjesmu i
molile su se o ne
naše molitve koje i
mi molimo.













DIE WILDGANS



DER HASE



DIE WILD SAU



DER BÄR



